

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DAÍNE CAVALCANTI DA SILVA

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM POSSÍVEL CAMPO DE HIBRIDAÇÃO**

CURITIBA

2017

DAÍNE CAVALCANTI DA SILVA

**OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM POSSÍVEL CAMPO DE HIBRIDAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen

CURITIBA

2017

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Silva, Daíne Cavalcanti da

Os Gêneros Discursivos Digitais no Livro Didático de Língua Portuguesa: um possível campo de hibridação. / Daíne Cavalcanti da Silva. – Curitiba, 2017.

144f

Orientador: Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Gêneros Discursivos Digitais. 2. Livro Didático.
3. Programa Nacional do Livro Didático I. Título.

CDD 371.32



PARECER

Defesa de Dissertação de Daine Cavalcanti da Silva para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen, Prof.^a Dr.^a Gláucia da Silva Brito, Prof.^a Dr.^a Izabel Cristina de Araujo, arguiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM POSSÍVEL CAMPO DE HIBRIDAÇÃO".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Gláucia da Silva Brito		Aprovado
Prof. ^a Dr. ^a Izabel Cristina de Araujo		Aprovado

Curitiba, 08 de junho de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

Coordenador do PPGEd
Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137032 / MDAPE 2169216

À minha mãe e à minha avó,
minhas mulheres de “aço e de
flores”.

Vocês são e sempre serão
meus exemplos de força e de
amor.

AGRADECIMENTOS

A todas as vozes que fazem parte da construção do meu discurso neste trabalho:

A Deus, que mesmo quando eu deixei de agradecer ou escutar, sempre usou da Sua onisciência e onipotência.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen, pelo conhecimento compartilhado, pelas contribuições dadas e por acreditar em mim.

Às professoras da banca, Profa. Dra. Glaucia Brito e Profa. Dra. Izabel Cristina de Araújo, suas contribuições foram preciosas para a construção do meu trabalho.

À minha mãe, Iraci, por seu amor incondicional, por suas orações, por ser meu porto seguro durante toda a minha vida. Por sempre me perguntar se já terminei o meu trabalho, este trabalho, e, mesmo sem entender o que é uma dissertação, sempre disse que eu conseguiria.

Ao meu irmão Douglas, à minha cunhada Carol, e à Libia, amor da dinda, por estarem presentes mesmo estando distantes, por torcerem por mim.

À minha família: tias, tios, primas e primos. Obrigada pelos vários “bom-dia” no grupo, por compartilharem os acontecimentos que eu não pude participar e por compreenderem a minha distância nos momentos tão difíceis que passamos e temos passado.

Ao meu amigo-irmão, Ricardo, por me conhecer, compreender e estar sempre ao meu lado, sem esperar nada em troca.

Às amigas, Silvana e Flavia, por compreenderem a minha ausência nesses dois anos e estarem aqui, quando esta etapa acabou.

Às amigas: Gisele Cordeiro, Gisele Thiel, Gisele Otto, Karlla, Simone e Valentina, por me trazerem alegria, pessoalmente e pelas mensagens mediadas pela tecnologia, vocês sempre fizeram meus dias e minhas noites mais leves.

À minha coordenadora-amiga, Thereza Cristina, pela leitura do projeto de mestrado, pela tradução do resumo, por estar presente e

aguentar o *stress* do início de mestrado, por cuidar de mim sempre que preciso.

Ao amigo Luís Fernando, pela leitura do projeto de mestrado e por sempre me atender e dar as melhores sugestões.

Aos amigos de mestrado Marcelo, Silvana e Zeca, sem vocês tudo seria mais difícil, as discussões bakhtinianas não teriam o mesmo sentido e as risadas não seriam as mesmas.

À minha coordenadora Paula, pela compreensão de ter uma tutora-mestranda e confiar no meu trabalho.

Aos colegas da ESE, Escola Superior de Educação, por torcerem por mim durante esses dois anos.

Ao Colégio Estadual Silveira da Motta, por ter fornecido os livros de análise.

A todos os meus professores, aos que foram inspiração para a escolha da carreira docente, aos que vieram depois e reafirmaram minha decisão.

A todos os meus alunos, que me desafiam a começar e me instigam a continuar.

A todas essas vozes que carrego: minha gratidão.

“Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila de nossos olhos.”

MIKHAIL BAKHTIN (2011, p. 21)

RESUMO

Este estudo apresenta uma análise dos gêneros discursivos digitais do livro didático de língua portuguesa *Jornadas.port* e as orientações dadas ao professor para o trabalho com tais gêneros. A questão norteadora deste trabalho está centrada em: os livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental nos anos finais – para o professor, trazem gêneros discursivos digitais que consideram a realidade dos sujeitos da educação e suas esferas de circulação? O principal objetivo desta pesquisa consiste em identificar a presença de gêneros discursivos digitais no livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental nos anos finais – livro do professor e qual o encaminhamento que se dá para o uso deles, averiguando, então, as vozes presentes no discurso das autoras do livro didático no que concerne ao uso dos gêneros discursivos digitais, considerando as culturas dos seus interlocutores. A análise dos livros didáticos da coleção teve por constructo teórico a concepção dialógica do discurso mobilizando, dentro dessa vertente, a concepção bakhtiniana do discurso. A partir da revisão teórica dos autores que fundamentam o constructo teórico desse trabalho, foi possível analisar o Guia do PNLD 2014 e selecionar o *corpus* de pesquisa, a coleção *Jornadas.port* para o ensino fundamental. As unidades de cada volume foram analisadas a partir das seguintes categorias de análise: duplicação do outro, construções híbridas e acabamento. Essas categorias são resultado do processo de deslocamento cultural das autoras na elaboração do discurso presente no livro didático. Como referenciais teóricos deste trabalho têm-se: as teorias de Bakhtin (1998, 2001, 2016); Volochínov (2014), Canclini (2013), PCNLP (1998), PNLD (2014). Para a análise do deslocamento cultural das autoras, foi necessário um aprofundamento de pesquisa em questões culturais, mobilizando assim as teorias de Eagleton (2011) e Cuche (1999), que abordam o conceito de cultura, bem como a questão da identidade cultural. Para discutir os gêneros discursivos digitais recorreu-se à tecnologia na escola. Neste trabalho, tal discussão foi fundamentada nas teorias de Brito e Purificação (2011), Castells (1999), Lemos e Levy (2010) e Lévy (1999). Os resultados desta pesquisa apontam para um deslocamento cultural das autoras ao longo da construção do discurso, em uma tentativa de aproximação de alunos e professores, processo que impacta em um livro didático como campo de hibridação de culturas no que se refere aos gêneros discursivos digitais no livro didático de língua portuguesa. Considera-se que este estudo contribui para a reflexão acerca do processo de elaboração de livros didáticos de língua portuguesa, a contemplação de diferentes realidades de interlocutores na elaboração do discurso e a necessidade que se tem de estudar e discutir educação e novas tecnologias

Palavras-chave: gêneros discursivos digitais. Livro didático. Vozes. Deslocamento cultural. PNLD.

ABSTRACT

This study presents an analysis of the digital discursive genders of the Portuguese-language didactic book entitled *Jornadas.port*, as well as the directions given to the teacher aiming at working with such genders. The leading question of this work is centred in: verify whether the Portuguese-language didactic books of the final years of primary school – for the teacher, bring digital discursive genders that consider the reality of the subjects of education and their spheres of circulation. The main objective of this research was to identify the presence of discursive genders in the Portuguese-language didactic book of final years of primary school – teacher's book, and which follow-up is given to their use, investigating then, the authors' voices that are present, concerning the use of the digital discursive genres, considering the cultures of the interlocutors. The analysis of the didactic books of the collection had, as the theoretical basis, the dialogic conception of the discourse, focusing, in this aspect, on the bakhtinian conception of discourse. Taking into account, firstly, the theoretical revision of the authors in whom the theoretical framework is based on, it was possible to analyse the Guide of the PNLD 2014 and select the corpus of the research, the collections *Jornadas.port* for the primary school. The units of each volume were analysed from the following categories of analysis: duplication of the other, hybrid construction and finishing. These categories are the result of the process of the authors' cultural dislocation in the creation of the discourse that is present in the didactic book. As theoretical framework, we had: Bakhtin's theories (1998, 2001, 2016); Volochínov (2014), Canclini (2013), PCNLP (2014). To the analysis of the authors' cultural dislocation, it was necessary to deepen research related to cultural issues, mobilizing then, the theories of Eagleton (2011) and of Cucho (1999) that approach the concept of culture as well as the issue of cultural identity. In order to discuss the digital discursive genres, the technology at school was used and this discussion was drawn on the theories of Brito and Purificação (2011), Castells (1999), Lemos and Levy (2010) and e Lévy (1999). The results of this research indicate the authors' cultural dislocation towards the construction of the discourse in an attempt to approach students and teachers, process that results in a didactic book as a field of hybridization of cultures in relation to the digital discursive genders in the Portuguese-language didactic book. This research is supposed to have contributed to the reflection upon the process of elaboration of Portuguese language didactic-books, the contemplation of different realities of interlocutors, the elaboration of the discourse as well as the need to study and discuss education and new technologies.

Key-words: digital discursive genres. Didactic book. Voices. Cultural dislocation. PNLD.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CAPA DO LIVRO DIDÁTICO DE ANÁLISE – 6º ANO	80
FIGURA 3 – QUADRO DE CONTEÚDOS: GÊNEROS	88
FIGURA 4 - – ABERTURA DA UNIDADE 1	105
FIGURA 5 – UNIDADE 1 - LEITURA 2 – GÊNERO: DIÁRIO VIRTUAL.	106
FIGURA 6 – UNIDADE 1 – EXPLORAÇÃO DO TEXTO – GÊNERO: DIÁRIO VIRTUAL.....	108
FIGURA 7 – UNIDADE 1 – PARA LEMBRAR – GÊNERO: DIÁRIO VIRTUAL	111
FIGURA 8 - ABERTURA DA UNIDADE 5.....	113
FIGURA 9 - UNIDADE 1 - LEITURA 2 – GÊNERO: NOTÍCIA ON LINE	114
FIGURA 10 - UNIDADE 5 – EXPLORAÇÃO DO TEXTO – GÊNERO: NOTÍCIA ON-LINE	115
FIGURA 11 - PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL – GÊNERO: NOTÍCIA DE RÁDIO	118
FIGURA 12 - PROJETO DO ANO: PROGRAMA DE RÁDIO.....	119
FIGURA 13 - ABERTURA DA UNIDADE 5	121
FIGURA 14 – APRESENTAÇÃO DO GÊNERO POEMA DIGITAL.....	122
FIGURA 15 – EXERCÍCIOS PROPOSTOS PARA A DISCUSSÃO DO POEMA DIGITAL	125
FIGURA 16 - ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA ESTE VOLUME – GÊNERO: POEMA DIGITAL.....	127
FIGURA 17 - ABERTURA DA UNIDADE 6	129
FIGURA 18 - UNIDADE 6 - LEITURA 1 – GÊNERO: ROTEIRO DE CINEMA	130
FIGURA 19 – UNIDADE 6 – EXPLORAÇÃO DO TEXTO – GÊNERO: ROTEIRO DE CINEMA	132

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA.....	58
QUADRO 2 – GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO.....	59
QUADRO 3 - CRITÉRIOS INDICADOS PARA O PROFESSOR NO GUIA DO PNLD - 2014 PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO REFERENTE AOS GÊNEROS DISCURSIVOS	69
QUADRO 4 – ROTEIRO DE ANÁLISE UTILIZADO NO PNLD 2014.....	71
QUADRO 5 – UNIDADES DOS LDs A SEREM ANALISADAS.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Digite seu texto diretamente no modelo abaixo.

COGEAM - Coordenação Geral de Materiais Didáticos.

DCELP-PR - Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa do Estado do Paraná.

HQ - História em Quadrinhos

LD - Livro didático.

PCNLP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

PNBN - Programa Nacional Biblioteca na Escola.

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. CULTURA E LINGUAGEM	21
2.1. LINGUAGEM E IDEOLOGIA	27
2.2. A ENUNCIACÃO E O PROCESSO DE INTERAÇÃO VERBAL	30
3. GÊNEROS DISCURSIVOS E TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	45
3.1. OS GÊNEROS DISCURSIVOS	46
3.1.1. Os gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa.....	52
3.1.2. Os gêneros discursivos digitais	61
3.2. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS	66
3.3. A QUESTÃO DA AUTORIA NO LIVRO DIDÁTICO.....	73
4. O LIVRO DIDÁTICO, OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E AS VOZES DO DISCURSO	77
4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77
4.2. A COLEÇÃO JORNADAS.PORT	82
4.3. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO JORNADAS.PORT	84
4.3.1. Análise das vozes no manual do professor – orientações gerais ..	89
4.3.2. Vozes no livro didático do aluno: orientações dadas para o trabalho com gêneros discursivos digitais.....	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS.....	139
ANEXO 1.....	143
ANEXO 2.....	144

1. INTRODUÇÃO

A decisão de se fazer um mestrado não é tomada de forma repentina ou impensada. Além da necessidade da atualização profissional e de se especializar na área de formação, inquietações da prática docente instigaram a minha pesquisa.

Iniciei minha carreira de docente como professora de língua inglesa na rede estadual de ensino do estado do Paraná. O interesse dos alunos não era o que eu esperava, mas acreditava que o fato de serem quarenta alunos em sala aprendendo uma nova língua é que causava tal desinteresse.

Um ano depois, em outra escola, começava a dar aulas de língua portuguesa para uma turma que eu já havia lecionado inglês. O interesse dos alunos na nova escola era maior que na primeira, mas ainda estava distante da minha expectativa de professora em início de carreira. Comecei a observá-los e vi que falavam sobre o Twitter¹, uma rede social que eu não tinha acesso, criei minha conta e vi que eles conseguiam se comunicar, facilmente, com 140 caracteres.

Ter os alunos como amigos nessa rede social facilitou minha comunicação com eles, rendeu um interesse maior nas minhas aulas e despertou-me para a busca de como ensinar a língua portuguesa sem que tudo parecesse longe da realidade deles, afinal, estava falando da língua materna. Comecei, então, a preparar minhas aulas considerando a realidade dos alunos, trazendo atividades que eu acreditava ser de interesse deles: *trailers* de filmes para iniciar a aula sobre literatura, trabalhos que precisavam usar a mesma configuração e quantidades de caracteres do Twitter e assim comecei a perceber uma melhora no processo de ensino-aprendizagem.

O período de atuação como docente na educação básica durou cerca de três anos, que foram suficientes para que eu percebesse a necessidade de se pensar na realidade do aluno para um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, algo que sempre foi discutido - e ainda é

¹O Twitter é uma rede de informações composta de mensagens com 140 caracteres, conhecidas como Tweets. É uma maneira fácil de ver as novidades sobre assuntos que lhe interessam. Disponível em: < <https://support.twitter.com/articles/262253> > Acesso em 05 jul. 2016.

- nos cursos de licenciatura, mas que é no exercício da docência que se efetiva tal percepção, como foi no meu caso.

Saindo da educação básica, passei a atuar como tutora a distância em um curso de Letras e percebi que os alunos – futuros docentes - mesmo cursando uma graduação a distância pouco pensavam na tecnologia, os planos de aula de estágio apenas indicavam alguns aparelhos como recursos tecnológicos e os gêneros escolhidos não consideravam a realidade dos alunos. Tal percepção aguçou meu interesse pelo tema tecnologia e gêneros discursivos digitais.

Passei a frequentar os encontros do GEPPETINHO, vinculado ao GEPPETE/UFPR - *Grupo de Estudos e pesquisa professor, escola e tecnologias educacionais*², e percebi que definir o que é tecnologia não era uma tarefa fácil, mesmo para mim, que julgava ter algum conhecimento sobre o assunto.

A partir dessas experiências, fiz uma releitura dos PCNLP (1998) (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa) para saber o que traziam sobre o assunto. Os PCNLP (1998, p.24) mostram que o ensino da língua materna deve ocorrer a partir dos gêneros discursivos e que a escolha dos gêneros deve condizer com a realidade dos alunos.

Se os PCN de Língua Portuguesa indicam que a realidade dos alunos deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem, e a realidade apresenta um uso intenso da tecnologia, concluí que a tecnologia devia estar inserida nesse processo. Então decidi estudar e escrever o projeto de mestrado buscando respostas sobre como ensinar a língua portuguesa a partir dos gêneros discursivos digitais.

Baseado no que diz Ferraz (2010), que será citada posteriormente, para este trabalho usa-se como definição de gêneros discursivos digitais: aqueles textos que estão vinculados a tecnologias dependentes e que sofrem algum tipo de alteração no estilo, conteúdo temático e forma composicional por estarem em um suporte diferente que o do gênero previamente existente.

A escolha de trabalhar com gêneros discursivos digitais traz a realidade do aluno, que normalmente tem um domínio do uso das tecnologias, assim

²<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2062040561574101>

buscou-se averiguar o uso da tecnologia para o trabalho com gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa, mais especificamente no livro didático.

As disciplinas cursadas no programa de mestrado contribuíram para a formação do constructo teórico dessa pesquisa e também para a organização do trabalho, seleção e definição dos objetos de análise.

Dentre as leituras realizadas no primeiro ano de mestrado, o livro *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, de Nestor Canclini (2013), trouxe o conceito de culturas híbridas, em que sujeitos com culturas diferentes, ao compartilharem o mesmo espaço, podem chegar a um processo de hibridação de culturas.

Ao pensar em diferentes culturas também se pensa em diversidade de vozes que se encontram gerando discursos em variadas esferas e tempos. Na escola, são inúmeras vozes: alunos, professores, pais, comunidades e, indubitavelmente, os livros didáticos, vozes essas que estão em constante interação e que serão discutidas posteriormente.

Considerando que o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa deve, segundo os PCNLP, mobilizar pedagogicamente os gêneros discursivos e, considerando Bakhtin (2011, 2016), que afirma que é por meio dos gêneros discursivos que nos comunicamos, o presente estudo, inicialmente, buscava saber se os gêneros discursivos digitais³ são trabalhados nas aulas de língua materna.

Para verificar quais são os gêneros discursivos trabalhados na escola e tendo em vista que o livro didático é utilizado pela maioria dos professores das escolas públicas, fizemos a opção pela análise dos livros didáticos distribuídos pelo PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, de 2014, para tal constatação.

Iniciei a leitura do Guia do PNLD que traz as resenhas dos livros distribuídos pelo PNLD (2014) para verificar quais os gêneros eram trabalhados na escola. A leitura guia do PNLD tinha por objetivo verificar se

³A opção pelos gêneros discursivos digitais ocorreu a partir dos fatos já indicados no texto e outros que serão discutidos ao longo do trabalho: o uso da tecnologia por parte dos alunos, a ascensão das tecnologias de informação e Internet, entre outros.

os livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, indicavam gêneros discursivos digitais para o ensino de língua materna.

A pesquisa foi iniciada como estudo exploratório para a disciplina *Seminário de pesquisa II* e tinha como objetivo iniciar uma atividade exploratória que me aproximasse do meu objeto de pesquisa e, a partir dessa atividade, repensar as condições para a reformulação do projeto de pesquisa, caso necessário.

O projeto de pesquisa inicial tinha por objetivo verificar a presença ou não dos gêneros discursivos digitais no livro didático e, a partir da leitura do Guia do PNLD, no estudo exploratório, verificou-se a presença de tais gêneros, sendo assim, foi necessário repensar o problema de pesquisa.

A partir das teorias de Bakhtin (1998, 2001, 2016); Volochínov (2014), Canclini (2013) e dos PCNLP (1998), chegou-se à seguinte indagação:

os livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais - para o professor, trazem gêneros discursivos digitais que considerem a realidade dos sujeitos da educação e suas esferas de circulação?

Para responder tal questionamento é necessário que se discuta alguns conceitos que terão como aporte teórico o Círculo de Bakhtin: gêneros discursivos, campos de atividade humana/esferas de circulação, interlocutor, enunciado, dialogismo, discurso e autoria. Outro ponto a ser discutido é a tecnologia na escola, qual a relação que os sujeitos que circulam por esse campo da atividade humana têm com a tecnologia, tal discussão será fundamentada nas teorias de Brito e Purificação (2011), Castells (1999), Lemos e Levy (2010) e Lévy (1999).

Em se tratando de diferentes sujeitos em um campo de hibridação, também é necessário que se defina o que é hibridação, para tal, será promovida uma discussão pautada em Canclini (2013). Todos os teóricos aqui citados trabalham de alguma forma a questão cultural dos sujeitos desta pesquisa – alunos, professores e autores do LD. No entanto, para aprofundar questões de caráter teórico-prático envolvendo questões culturais, mobilizou-se - neste trabalho - as teorias de Eagleton (2011) e Cuche (1999), que abordam o conceito de cultura e as mudanças históricas de definição do conceito, bem como a questão da identidade cultural.

A partir da pergunta norteadora, estabelecemos para a presente pesquisa o seguinte objetivo geral:

- Analisar a presença de gêneros discursivos digitais no livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais – livro do professor e qual o encaminhamento que se dá para o uso deles.

A partir do objetivo geral, elenca-se os objetivos específicos que propiciarão a elaboração do presente trabalho:

- Identificar no guia do PNLD (2014) quais as orientações acerca dos gêneros discursivos para o ensino de língua portuguesa.
- Analisar as obras selecionadas à luz das teorias bakhtinianas sobre gêneros discursivos, enunciação e autoria.
- Investigar as vozes presentes no discurso das autoras do livro didático no que concerne ao uso dos gêneros discursivos digitais, considerando as culturas dos seus interlocutores.

Partindo desses objetivos, foram lidas as sínteses dos livros indicados no PNLD de 2014 para os livros de língua portuguesa, em que, a partir dos critérios que estão descritos detalhadamente no capítulo 4, chegou-se à coleção *Jornadas.port*⁴ de Dileta Delmanto e Laiz B de Carvalho.

A coleção do ensino fundamental é composta de quatro livros em que o manual do professor divide-se em: *Orientações gerais*, comum aos quatro volumes, e *Orientações específicas para este volume*. Inicialmente, a análise se restringiria ao manual do professor - que é um item a parte no livro didático - porém, a partir do início da análise, verificou-se que as informações direcionadas pelo autor para o professor ao longo do livro didático sobre o trabalho com gêneros discursivos digitais também contribuiriam para esta pesquisa. Sendo assim, além da análise das *orientações gerais* da coleção,

⁴ A seleção das coleções para análise foi feita a partir da leitura do Guia do PNLD (2014) que apresenta a resenha das obras indicadas. Inicialmente foram selecionadas 7 coleções identificadas como sendo organizadas por gêneros e/ou a síntese apresentava que o foco da coleção são os gêneros. Dentre estas obras, foram selecionadas 2 coleções que citavam gêneros digitais, e por último, buscou-se a que citava, além dos gêneros discursivos digitais, os termos associados às pesquisas de Bakhtin, à cultura e à identidade, chegando assim à coleção: *Jornadas.port*. O procedimento metodológico detalhado será descrito no quarto capítulo deste trabalho.

serão analisados os capítulos de cada volume que abordem gêneros discursivos digitais e as *orientações específicas para este volume* respectivas a esses capítulos.

A análise do LD está pautada na análise dialógica do discurso, sendo que, dentro dessa vertente, mobilizaremos a concepção bakhtiniana do discurso, versando acerca da teoria da enunciação e questão da autoria, mais especificamente, duplicação, construção híbrida e acabamento.

Explicitada a pergunta de pesquisa, os objetivos e as categorias de análise, apresentamos a organização do trabalho: no segundo capítulo, tem-se a discussão sobre o conceito de cultura, modelagem e identidade; e também a discussão sobre hibridação, discussões que têm por base teórica: Eagleton (2011), Cuche (1999) e Canclini (2013).

Esta pesquisa está dividida em cinco capítulos, considerando a introdução como o primeiro.

No capítulo 2 serão discutidos: linguagem, ideologia, enunciação e interação, todos conceitos fundamentais do Círculo de Bakhtin e também desta pesquisa, visto que é por meio da linguagem que nos comunicamos e que a interação entre sujeitos promove os encontros culturais e formação de identidade a partir de diferentes vozes.

No terceiro capítulo serão definidos e discutidos os gêneros discursivos, os gêneros discursivos digitais, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a questão da autoria sob a visão de Bakhtin.

Nesse capítulo, serão retomadas as ideias de cultura, ideologia e identidade, pensando nos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem: quais são as suas ideologias, quais as identidades dos sujeitos que a compõem e que são levadas para o LD. A discussão terá por base a tecnologia, para que se fundamente a análise nos livros didáticos a partir dos gêneros discursivos digitais.

O quarto capítulo apresenta a análise dos livros didáticos e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Nesse capítulo serão analisadas as vozes presentes no discurso das autoras no manual do professor e também no livro do aluno – unidades que são organizadas a partir de gêneros discursivos digitais. O quinto e último capítulo traz as considerações finais desta pesquisa.

2. CULTURA E LINGUAGEM

A discussão sobre o conceito de cultura no campo da educação é relevante, dado o fato de que o processo de ensino-aprendizagem é feito de sujeitos para sujeitos com suas diferentes culturas que se confluem em vários momentos e que, em diversos momentos, se hibridizam.

A tentativa de definir cultura vem de longa data, foram diversos os autores que tentaram explicar o termo em diferentes momentos historicamente datados. O fato é que cultura não teve sempre o mesmo significado - e talvez não tenha um significado único em um determinado momento da história.

Para este estudo não se tem a pretensão da definição exata, se é que se pode chegar a um conceito único. Eagleton (2011, p.51) diz que “é difícil escapar à conclusão de que a palavra ‘cultura’ é ao mesmo tempo ampla demais e restrita demais para que seja de muita utilidade”. É certo que o autor compreende a importância que tem o conceito e assim busca as diferentes ideias de cultura, dialogando com as áreas de filosofia, história, literatura e antropologia.

Na tentativa de apresentar um conceito mais próximo do que entende sobre cultura, o autor inicia o seu livro comentando justamente sobre a complexidade da definição. Segundo Eagleton (2011), a etimologia da palavra nos remete a um conceito relacionado à natureza, já que, inicialmente, a cultura estava relacionada ao trabalho de cultivo da lavoura. Por outro lado, há a ideia de cultura em oposição à natureza: aquilo que é natural, no sentido de selvagem, não pode ser culto.

A dificuldade de se definir o termo cultura tem relação com a representatividade da palavra em diferentes momentos e lugares. Assim como a língua, a palavra cultura está associada a mudanças históricas que exigiram novas definições: a relação com o cultivo deixou de ser o único significado, assim como associar *cultura* apenas ao que é civilizado já não é suficiente.

Além de Eagleton, outros autores refletiram sobre o conceito de cultura e transitaram por diferentes áreas de investigação. Percebe-se que a retomada etimológica da palavra *cultura* é ponto comum entre aqueles que buscam conceituá-la.

Cuche (1999) também faz tal resgate retomando o conceito de cultura em diferentes períodos históricos. No século XIII, por exemplo, a palavra estava, segundo o autor, associada à terra a ser cultivada, conforme já foi apresentado por Eagleton.

Já no século XVI ainda há a relação com o campo, porém tem-se o sentido da ação do homem na realização do cultivo. É no século XVIII que a palavra *cultura* começa a ser identificada de modo mais figurado e começam a surgir termos como “cultura das artes”, “cultura das letras”, “cultura das ciências”.

Não convém, para esta pesquisa, ser retomada toda a evolução da palavra e todos os seus significados ao longo da história, busca-se apenas mostrar a complexidade de definição do termo e as diferentes associações que foram estabelecidas, que também embasam o conceito de cibercultura e permitem que sejam entendidos os conceitos de desterritorialização e hibridação que serão posteriormente discutidos.

De acordo com Cuche (1999), o movimento relacionado ao conceito de cultura pode ser associado, primeiramente, à questão semântica. Em consonância aos pensamentos de Cuche, Eagleton atribui uma evolução semântica à cultura e, por essa razão, ele atrela a mudança de significado à mudança de conceito: a cultura deixa de estar apenas, como era designado inicialmente, associada ao universo rural (lavoura) e passa a existir no meio urbano chegando também à definição de cultura como cultura da arte e da ciência: “da criação de porcos a Picasso, do lavar o solo à divisão do átomo” (2011, p. 10).

Quando se pensa a cultura de forma ativa, ainda que relacionada ao cultivar, tem-se um movimento. Pensando nesse movimento, pode-se entender, a partir de Eagleton (2011) e Cuche (1999), que há uma ação tanto do homem sobre o meio como do meio sobre o homem, não há uma sobreposição entre um e outro, mas sim um movimento dialético, “os seres humanos não são meros produtos de seus ambientes, mas tampouco são esses ambientes pura argila para automoldagem arbitrária deles” (EAGLETON, 2011, p. 14).

Cuche (1999) afirma que o estudo da cultura pelas ciências sociais é necessário, uma vez que o fator biológico não é suficiente para justificar as diferenças entre povos.

Para a educação, discutir cultura permite conhecer os sujeitos de uma sociedade, de um grupo social, da escola e da comunidade a que pertence uma escola. Para os sujeitos da educação, os professores principalmente, conhecer os sujeitos, alunos, permite uma aproximação e reconhecimento/conhecimento de realidades, e, conseqüentemente, de necessidades. É a partir desse reconhecimento que o professor não se torna um sujeito alheio às necessidades da escola e se integra

cada vez mais ao processo educativo, em que ele e os alunos ainda que sejam culturalmente diferentes.

A diferença entre os povos, os sujeitos e a cultura que os caracteriza é resultado de uma série de ações, o que Eagleton chama de *modelagem*. A cultura de cada sujeito vai sendo modelada por diferentes ações e organizações, o meio em que se está inserido traz hábitos e costumes que são agregados ao cotidiano das pessoas, seja pelo estado, pela religião, família, enfim, são diferentes fatores que contribuem para tal modelagem.

Acerca do termo modelagem entende-se como sendo apropriado para o conceito de cultura, pois, apesar de que algumas crenças e costumes sejam impostos em determinadas situações, eles são agregados a um sujeito ou a um grupo devido a capacidade (ou necessidade) de se adequar ao meio. Mesmo que se tenha um atrito para aceitação de tais mudanças, ao longo do tempo o que era novo, estranho, é passível de tornar-se culturalmente próprio de um grupo.

De acordo com Cuche (1999), até mesmo as necessidades fisiológicas são trazidas pelo grupo social em que se está inserido. O sono, a fome e o desejo sexual, por exemplo, são modelados de acordo com o que é culturalmente aceito em uma sociedade. A ideia que se tem sobre as mulheres e o desejo sexual difere muito ao se comparar alguns países do oriente e o ocidente, por exemplo, ainda que fisiologicamente sejam iguais, o grupo social em que estão inseridas, as modelam de modo que tenham necessidades diferentes em relação a outros grupos.

Em meio às modelagens e transmissões culturais discutidas por Eagleton (2011) e Cuche (1999), convém discutir sobre a hibridação, pois, no contato de diferentes grupos em um mesmo local haverá trocas culturais, ainda que não aconteçam de forma planejada.

Canclini (2013) aborda o tema hibridação em seu livro *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Nesse livro, o autor traz várias discussões sobre as mudanças promovidas pela modernidade na América Latina. Dentre as discussões de Canclini tem-se a desterritorialização e o papel dos meios de comunicação de massa na transmissão de informações, que também serão discutidas no próximo capítulo com auxílio de Castells (1999), Lemos e Levy (2010) e Lévy (1999).

Ao abordar a desterritorialização, Canclini indica que há uma perda em relação àquilo que é demarcado geograficamente e socialmente, e também há um processo

de realocização. Já quando discorre sobre o papel dos meios eletrônicos de informação, ele discute sobre uma propagação não vertical e sim massiva, que nem sempre retrata a realidade de um território, mas sim uma realidade unificada, desconsiderando as diferentes culturas que se encontram e muitas vezes se hibridizam.

Para ilustrar o encontro entre culturas e as hibridações, o autor apresenta uma série de fotografias em que é possível ver, dividindo o mesmo espaço, por exemplo: o urbano e o rural; a estátua de uma mãe com um filho onde acontece uma manifestação a favor do aborto; enfim, Canclini apresenta uma modernidade em transformação, em que culturas se encontram, convivem e se hibridizam.

A partir dos exemplos de Canclini, em que é possível perceber diferentes culturas dividindo o mesmo espaço e se hibridizando, é que se propõe, por analogia, entender que: autor, professor e aluno têm diferenças culturais, relacionadas a fatores como idade, formação, família, religião etc. e dividem um mesmo espaço. Há uma divisão geográfica e socialmente delimitada, em que se tem a cultura do professor, a do aluno e a do autor do livro didático? Nesta interrelação cultural existe uma modelagem contínua por uma das partes ou se tem um campo de hibridação que reflete em uma construção híbrida o discurso do autor do LD?

Essas são perguntas que se pretende responder ao longo deste trabalho, em que se tem: a escola como campo da atividade humana, termo adotado pelo Círculo de Bakhtin e que será posteriormente discutido; os gêneros discursivos nos livros didáticos, como meio de interação e resultado de uma multivocalidade; e a tecnologia, que traz a cibercultura promovendo mudanças culturais na forma de transmissão de uma cultura.

Para que se possa discutir a relação entre professores e alunos, por meio do livro didático, é necessário que se retome a questão do que é cultura e como acontece a transmissão, para então tentar chegar à hibridação.

A transmissão de representações de universos culturais inicia ainda na infância, dizer à criança: “seja natural”, por exemplo, significa, na realidade: “aja de acordo com o modelo de cultura que lhe foi transmitido” (CUCHE 1999, p. 11). Esse exemplo de Cucho é também um exemplo do que Eagleton chamou de modelagem, já discutido anteriormente.

Quando se trata do modelo social que é dado como culto, tal modelo não é reconhecido pelos seus como sendo de caráter cultural de um grupo, mas sim como

aquilo que é inerente a todos. Conforme Eagleton (2011, p. 43), “cultura, em resumo, são os outros”, não se tem a consciência de que aquilo que se faz, ou que se acredita ser natural, é, na verdade, uma característica própria do grupo em que se está inserido e que não poderá ser vista da mesma forma em outros grupos ou sociedade.

Os estudos de Eagleton mostram que os sujeitos de uma sociedade têm uma cultura que lhe é própria, mas não capazes de reconhecê-la como tal. Eles têm a própria cultura como norma, como se o “correto” fossem seus próprios costumes, não há uma identificação como um grupo social, com costumes próprios que diferem de outros grupos, e sim os outros grupos é que são diferentes, que são culturais:

são as outras culturas que são diferentes, ao passo que a nossa própria forma de vida é a norma e, portanto, não é absolutamente uma “cultura”. Ela é antes o padrão pelo qual outros modos de vida mostram-se precisamente *como* culturas, em toda sua encantadora ou alarmante unicidade. (EAGLETON, 1999, p. 71) grifo do autor

Afirmar que grupos sociais podem não se enxergar como um grupo com cultura definida e distinta dos demais não significa que tal grupo não tenha vínculo com uma identidade social. Nesse caso, nas palavras de Cuche (1999), cultura e identidade são interrelacionadas, apesar de estarem ancoradas em conceitos distintos.

Considerando Eagleton (2011, p. 43), “para uma pessoa, seu próprio modo de vida é simplesmente humano; são os outros que são étnicos, idiossincráticos, culturalmente peculiares”. Tal afirmação vai ao encontro da proposta de Cuche que diferencia cultura e identidade pois, segundo o autor, “a cultura depende em grande parte de processos inconscientes. A identidade remete a norma de vinculação, necessariamente consciente, baseada em oposições simbólicas” (1999, p. 176). Seria possível que o autor, os professores e os alunos vejam uns aos outros como culturalmente diferentes e que *meu* grupo seja a norma?

Tão importante quanto discutir identidade social, quando se fala de cultura, é abordar o tema ideologia. Para Faraco (2009), *ideologia* é o que o Círculo de Bakhtin costuma usar para uma gama de atividades que envolvem manifestações superestruturais como arte, ciência, política etc.

A definição de ideologia, de acordo com os pensamentos do Círculo, muito se assemelha ao que Eagleton define como cultura:

a cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico. (...) No entanto, “quaisquer outras capacidades” é uma formulação imprudentemente liberal: o cultural e o social tornam-se então efetivamente idênticos. A cultura é então simplesmente tudo que não é geneticamente transmissível. (2011, p. 54-55)

Nos casos em que se procura definir cultura ou ideologia percebe-se a relação que é estabelecida com a sociedade. Tal relação será vista em Bakhtin (2011) e Volochínov (2014) em diferentes momentos. Em Bakhtin: ao tratar das esferas/campos de circulação dos gêneros discursivos e também quando se refere aos enunciados que, segundo o autor, são repletos de enunciados anteriores, estes são, ao serem deslocados, apropriados e reorganizados em novos discursos. Em Volochínov (2014) tem-se a relação estabelecida na própria ideia de ideologia como signo.

Bakhtin, ao afirmar que um enunciado está repleto de enunciados anteriores, está tratando sobre o diálogo, muitas vezes chamado *dialogismo*, tema central da teoria bakhtiniana. Para Bakhtin, o diálogo não se restringe à conversa entre personagens dentro de um texto e sim compreende as diversas vozes que compõem um enunciado, pois, como será visto posteriormente, no discurso do autor do livro didático, exceto o Adão bíblico que seria o autor do primeiro enunciado, todos os outros diálogos trazem vozes anteriores, que serão parte de seus discursos.

Ao discorrer sobre enunciados e discursos, precisa-se, necessariamente, abordar a linguagem, na língua como um fato social – não da forma estruturalista, de Saussure, mas na linguagem indissociável em relação à ideologia. Volochínov (2014), em *Marxismo e filosofia da linguagem*, entende que

um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e retrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo o que é ideológico é um *signo*. (p. 31, grifo do autor)

Nessa perspectiva, Volochínov traz a questão da palavra, do instrumento. Com o exemplo dado pelo autor em relação à foice e ao martelo, emblemas da União Soviética, é possível compreender a questão do signo. Ao vê-los como instrumentos, não temos nada além de uma foice e um martelo, ao vê-los como símbolo de um povo, passamos a tê-los como signos ideológicos, com toda representatividade ideológica,

“sem signos não há ideologia” (2014, p. 31). O símbolo da União Soviética, por exemplo, não se restringiu ao período histórico e a região, hoje a foice e o martelo são usados em muitos países para a representação da classe trabalhadora, a questão da luta de classes e, muitas vezes, é vista em bandeiras de grupos sociais ligados ao comunismo. Volochínov também traz o exemplo do pão e do vinho, que se for desconsiderado o sentido religioso a partir da Santa Ceia, relatado na Bíblia, não se teria os significados de corpo e sangue de Jesus.

Muitos outros símbolos foram agregados ao cotidiano das pessoas, as pombas brancas, por exemplo, são vistas como símbolo da paz, da esperança. O que vale ressaltar é que os símbolos ideológicos são transmitidos culturalmente, sem que se conheça o contexto que os tornaram signos ideológicos.

Sendo a questão da ideologia ampla e intrinsecamente relacionada à cultura, à linguagem, a sujeitos sociais e as suas identidades, discutiremos um pouco mais dois itens: linguagem e ideologia. Para a discussão desses conceitos, será considerado o que foi abordado acerca do tema cultura e outras imbricações que serão associadas a esta perspectiva epistemológica.

2.1. LINGUAGEM E IDEOLOGIA

Assim como cultura, linguagem e ideologia não são facilmente definidas. Partindo da ideia de que a ideologia, no trabalho atual, é perpassada pela concepção bakhtiniana de signos, como trata Volochínov (2014), parte-se para a discussão do que é o signo ideológico e os elos que podem ser estabelecidos com as mais diversas realidades. Para o autor,

um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e retrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (p. 32-33) (grifo do autor)

Segundo o autor, os signos pertencem a uma esfera ideológica em que cada campo dessa esfera representa a realidade de uma maneira que lhe é própria.

Na exposição dessa esfera ideológica é que aparecem os signos como representação exterior de uma realidade. De acordo com Volochínov (2014), o signo é apresentado como meio de comunicação de indivíduos socialmente organizados, portanto, o fato de se ter pessoas reunidas, sem que essas façam parte de um mesmo grupo, tenham uma ideologia comum ou um fenômeno cultural compartilhado, não se tem a constituição de um sistema de signos, e reforça ainda: “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. *A consciência individual é um fato socioideológico.*” (p. 35, grifo do autor).

Ao longo do texto, Volochínov (2014) dá a conhecer que a consciência está atrelada à ideologia e afirma que a consciência sem “o seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada” (p. 36). A menção do autor ao conteúdo ideológico, quando se trata da consciência, pode ser remetida ao conceito de cultura para Eagleton, já citado anteriormente, mas destaca-se: “o cultural e o social tornam-se então efetivamente idênticos. A cultura é então simplesmente tudo que não é geneticamente transmissível.” (2011, p. 54-55)

A cultura, assim como identidade e ideologia, é socialmente construída, não sendo possível que um indivíduo as tenha como própria e única em sua consciência individual, elas existem no conjunto, no grupo social que vê o outro como diferente, como cultural, como menciona Eagleton (2011).

Cuche (1999), ao abordar a questão de identidade em seu texto, opta por usar o termo estratégias de identidade.⁵ Esse conceito vai ao encontro do modo como Volochínov trata a consciência ideológica como “inquilino do edifício social dos signos ideológicos”.

O conceito de estratégias de identidade, segundo Cuche (1999), não pode ser entendido como uma forma de ação livre para os atores sociais na definição de sua identidade, tais sujeitos sofrem influência do social, dos grupos aos quais fazem parte, em que podemos subentender a cultura em que se está inserido: “não é possível aos

⁵ “Para sublinhar esta dimensão mutável da identidade que não chega jamais a uma solução definitiva, certos autores utilizam o conceito de ‘estratégia de identidade.’” (...) O conceito de estratégia indica também que o indivíduo, enquanto ator social, não é desprovido de uma certa margem de manobra. Em função de sua avaliação dessa situação, ele utiliza seus recursos de identidade de maneira estratégica. Na medida em que ela é um motivo de lutas de classificação que buscam reprodução ou a reviravolta das relações de dominação, a identidade se constrói através das estratégias dos atores sociais. (CUCHE, 1999, p. 196)

grupos e aos indivíduos fazer o que quer que desejem em matéria de identidade: a identidade é sempre resultante da identificação imposta pelos outros e da que o grupo ou o indivíduo afirma por si mesmo.” (CUCHE, 1999, p. 197)

Essa identificação *imposta* pelo contexto em que se está inserido passa a fazer parte da consciência individual dos atores sociais. Vale ressaltar que essa consciência individual que foi construída, assim como não era própria do ser humano, no sentido de ser inata, geneticamente definida, ela também não permanece no indivíduo de forma passiva, ela é proferida, comunicada.

A comunicação da consciência individual construída, para ser comunicada, faz uso da palavra, mais especificamente, do signo ideológico, pois, ao escolher esta ou aquela palavra, tem-se o reflexo da identidade que foi imposta a partir de um grupo social a seus atores. Volochínov assim explica o signo ideológico e a palavra como fenômeno ideológico:

A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que compreende a natureza de todos os signos ideológicos.

Mas esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.* A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não seja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerada por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (2014, p. 36) grifo do autor.

Ao discorrer sobre comunicação, na palavra como meio de relação social, pensa-se, na concepção bakhtiniana, nas ideologias que permeiam os enunciados. Ainda que seja por meio de palavras que conheçamos o outro e os sujeitos que são encontrados em uma mesma pessoa, segundo Volochínov (2014), a palavra, por si só, é neutra, mas o signo “é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela” (p. 37).

A função ideológica de uma palavra, como já foi discutido, não é inata, mas também transcende os conteúdos formais ensinados nos livros didáticos no banco de uma escola, ela é socialmente construída ao longo da história de um indivíduo, é resultado do contato que cada sujeito estabelece com as diferentes esferas sociais pelas quais ele transita:

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou

desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que aprendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 98-99) grifo do autor.

Quando o autor comenta sobre a reação a uma palavra, que está inserida em um contexto ideológico, entra-se na discussão do conceito de enunciação do Círculo de Bakhtin. Para o autor, toda enunciação prevê um emissor e um receptor, esses são sujeitos da interação verbal, que são considerados no ato da fala e também da escrita “toda enunciação mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 101).

Considerando os teóricos abordados, compreende-se a necessidade de entender o ensino da língua portuguesa a partir da perspectiva de diferentes culturas, vozes e discursos que circulam nos campos da atividade humana provenientes dos sujeitos que ali interagem. Nesse sentido, os conceitos de cultura, vozes e discurso são temas relevantes para o entendimento da questão da autoria e, conseqüentemente, do trabalho com gêneros discursivos para o ensino de língua portuguesa.

Tal discussão é também necessária dado ao fato de que os sujeitos desta pesquisa, professores e alunos, interagem de diferentes formas, sendo o livro didático uma das principais formas de interação.

O livro didático, por sua vez, é um gênero discursivo que traz a multivocalidade de seus autores, resultado dos campos de atividade humana pelos quais circularam. Sendo assim, torna-se inviável analisar as diferentes vozes que são encontradas no livro didático de língua portuguesa sem que se compreenda os sujeitos do processo interativo e lance um olhar para a cultura e ideologia, enfim, para as vozes que formam os enunciados e discursos dos sujeitos deste processo.

O enunciado é um dos conceitos centrais do constructo teórico do Círculo de Bakhtin, ele está associado à interação verbal que discute a participação dos sujeitos em um discurso na sociedade. Dada tal importância, passa-se então a discutir o conceito de enunciação e o processo de interação verbal entre os sujeitos.

2.2. A ENUNCIÇÃO E O PROCESSO DE INTERAÇÃO VERBAL

Ao pensar em enunciação percebemos que não é possível discuti-la sem considerarmos a sociedade como um todo, a cultura em que os sujeitos estão inseridos, pois, como dito anteriormente, a palavra por si só, percebida de forma abstrata, não comunica, mas o signo ou o fenômeno ideológico que ela representa é que são considerados na interação verbal, nas enunciações que são proferidas por meio da palavra.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117).

A palavra no processo de interação não deve ser entendida como um produto isolado que carrega consigo o papel de comunicar, a comunicação não se restringe a emissão de palavras, como indica Bakhtin:

não se intercambiam orações como se intercambiam palavras (em rigoroso sentido linguístico) e grupos de palavras; intercambiam-se enunciados que são construídos com auxílio de unidades da língua: palavras, combinações de palavras, orações; ademais, o enunciado pode ser construído a partir de uma oração, de uma palavra, por assim dizer, de uma unidade do discurso (predominantemente de uma réplica do diálogo), mas isso não leva uma unidade da língua a transformar-se em unidade da comunicação discursiva. (2011, p. 278)

Quando se entende a palavra como processo da interação passa-se a buscar quem são os indivíduos que fazem parte desse ato de comunicativo, quem são os outros que estão inseridos nessa interação e que só podem ser vistos na construção social do receptor ou interlocutor.

Ao afirmar que a palavra é multivocal e que procede *de* alguém e *para* alguém, considera-se que os sujeitos dessa interação adequam seu discurso de acordo com o falante/emissor ou ouvinte/receptor, com o campo discursivo em que se encontram, com o gênero discursivo esperado etc. Essas são discussões que serão retomadas mais a frente ao discutir a questão da autoria.

A noção de falante/ouvinte aqui citada não se restringe à visão estruturalista de Saussure que, conforme Bakhtin (2011), tem no falante uma função ativa e no ouvinte uma função passiva no processo de interação. A proposta bakhtiniana prevê a

interação em uma proposta responsiva pelos participantes do diálogo, em que o ouvinte/receptor torna-se interlocutor.

Ainda que a palavra seja um produto de interação entre indivíduos, há uma estrutura maior que engloba as palavras, os sujeitos da interação e o contexto de produção, que é a *enunciação*:

a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for de inferior ou superior hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato. (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 116).

Um exemplo de quando não se tem um interlocutor real é o que veremos adiante na análise dos livros didáticos (LD) para o professor, pois ainda que o autor do livro (falante) saiba qual é o público-alvo da sua enunciação, ele não conhece cada ouvinte. Sendo assim, sua enunciação é proferida a partir daquilo que ele conhece do outro ou presume conhecer.

Ainda que seja um tema a ser abordado posteriormente nessa pesquisa, vale ressaltar que o livro didático, em seu todo (e também em suas partes), é um enunciado e também um gênero do discurso. Como enunciado, ele pertence a uma dada esfera de circulação e é ainda produto da interação verbal.

O exemplo do livro didático como enunciado retrata de forma satisfatória a concepção de diferentes discursos em uma voz, pois o autor, na concepção do seu enunciado (livro), traz diferentes vozes que compõem o seu discurso. Bakhtin (2011, p. 307-308) diz que “o pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamento dos outros, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões”

O livro didático retrata ainda, como já citado, o representante médio de um grupo social, pois o autor do livro não conhece cada um dos professores/alunos leitores, mas elege um representante médio desses grupos no momento da escrita. Ao eleger tal representante, ele elabora seus enunciados de acordo com a visão que ele tem desse interlocutor, ele presume quem é o outro. Essa presunção, porém, não é feita apenas pelo sujeito que é o autor, mas também pelo que ele conhece ou julga conhecer dos seus interlocutores, sendo assim, ele considera quem é o outro, qual é

o grupo social em que o outro está inserido, qual o conhecimento que ele pode trazer das esferas sociais pelas quais transitou, todos esses fatores permitem que o autor enderece o enunciado para o campo axiológico destes prováveis interlocutores

O pensamento do outro em um discurso é construído nas relações sociais que foram estabelecidas em diferentes momentos da sua vida, são as esferas pelas quais ele circulou, as culturas que lhe foram apresentadas, enfim, como dito anteriormente, em Cuche (1999) e Eagleton (2011), os homens são produto do meio, mas também interferem em tal meio, não são apenas modelados, mas também modelam a sociedade em que estão inseridos. Tal modelagem pode-se dizer que seja um dos resultados da interação verbal, as enunciações proferidas não se encerram no momento de anúncio, elas provocam uma resposta, ainda que esta não seja comunicada, conforme Bakhtin (2011, p. 271):

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.

Tratar sobre atitude responsiva é tratar também sobre as fronteiras do enunciado. Bakhtin (2011) aponta que os enunciados possuem fronteiras definidas, ou seja, um começo absoluto e um fim absoluto. Essa afirmação não contrapõe a ideia da formação do discurso a partir de outras vozes conhecidas pelo locutor, apenas evidencia a alternância de falantes, pois um locutor tem seu enunciado precedido de enunciados de outros e, ao finalizar, terá uma atitude responsiva, ainda que não seja proferida, como dito anteriormente.

Bakhtin, ao se referir ao enunciado, apresenta uma analogia a um eco, segundo o autor, os enunciados estão repletos de “ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva” (2011, p. 297). Considerando essa ligação do enunciado com a *identidade da esfera da comunicação discursiva* justifica-se os apontamentos acerca de cultura e ideologia apresentadas no início deste capítulo. Sendo assim, ao se referir às esferas da comunicação discursiva, refere-se também à orientação cultural e identitária de uma sociedade, em que cada enunciado é uma resposta a outros enunciados.

Os ecos citados por Bakhtin apresentam não só uma resposta direta a um enunciado, tal resposta pode se resumir a uma ação após uma ordem, como no caso

das ordens militares, pode-se ainda ter a resposta evidenciada pelo tom de voz ou escolha das palavras a serem usadas no momento da enunciação, o fato é que os enunciados não são ditos apenas por quem fala, há sempre diversas vozes, ainda que veladas ou desconhecidas, que também falarão.

As fronteiras entre os enunciados dos falantes são apresentadas por meio do diálogo que, segundo Bakhtin (2011, p. 279), é “a forma mais simples e clássica da comunicação discursiva.”

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127)

“Toda a comunicação verbal de qualquer tipo que seja” pressupõe os diferentes gêneros discursivos como diálogos, como enunciados e, principalmente, como unidades de interação verbal, pois cada esfera da atividade humana tem seus gêneros discursivos parcialmente estabelecidos.

A divisão entre gêneros discursivos primários e secundários, que será minuciada no próximo capítulo, mas que aqui é iniciada, indica que os gêneros primários são utilizados em uma comunicação mais direta, em situações do cotidiano, enquanto os gêneros secundários retratam uma situação mais complexa, mais organizada (BAKHTIN, 2016). Para os gêneros primários pode-se citar: os bilhetes, os *e-mails*, as ligações telefônicas, as mensagens de texto suportadas pela tecnologia, uma roda de conversa entre amigos; já para os gêneros secundários, mais formais: os romances, os textos científicos, as leis, o livro didático, nosso objeto de estudo, enfim, todos os gêneros são considerados diálogos por promoverem a interação entre sujeitos, seja na oralidade ou na escrita, a comunicação em todas os campos da atividade humana é dependente dos gêneros, sejam eles primários ou secundários.

Para embasar a presente discussão, ainda que os gêneros do discurso sejam tema do próximo capítulo, é necessário que se estabeleça uma definição:

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo

estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262) grifo do autor.

Diante disso, pode-se entender de forma clara as organizações dos enunciados utilizados no processo de interação verbal, pois é possível entender a escolha de um gênero e não de outro em determinados contextos sociais e quando usados por determinados sujeitos participantes do discurso. Essa escolha também está pautada na divisão, proposta por Bakhtin (2011), entre *gêneros primários e secundários* do discurso, conceitos que foram iniciados e que serão retomados no capítulo três.

Sendo os gêneros do discurso relacionados aos campos da atividade humana, ainda que tenham sido citados ao longo do texto, convém retomá-los neste momento.

Segundo Bakhtin (2011, p. 261), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Para o autor, aquilo que é dito por qualquer pessoa, em qualquer momento, corresponde a parte de um campo da atividade humana. Tais campos estão intrinsecamente ligados a uma cultura, a uma ideologia, aos costumes de um grupo de sujeitos socialmente organizados, como já foi discutido.

A utilização da língua, além de ter relação direta com os campos da atividade humana, é concretizada pelos enunciados dos participantes da interação verbal, porém os locutores não são, como expõe Bakhtin (2011, p. 300), “o Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá o nome pela primeira vez.” Os enunciados proferidos são dotados de outros, já ditos, já ouvidos, enfim, que pertenceram a outro momento de interação verbal.

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2011, p. 297)

A partir do trecho acima, afirma-se que o enunciado não é um ato isolado na interação verbal, ele traz consigo outras vozes, vozes estas que podem representar não apenas um único locutor, mas sim vozes de uma sociedade que se construiu a

partir de diferentes sujeitos, que pertencem a uma dada esfera e talvez em um espaço temporal, que não são os mesmos do enunciado atual. Ainda assim, é possível perceber o encontro de tais vozes. Para Bakhtin (2011, p. 320), “dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia) entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si.”

As relações dialógicas não devem ser entendidas como a simples relação entre um enunciado e outro, elas são estabelecidas por enunciados que resultam de diferentes vozes, e que nem sempre serão oposição a outro enunciado, ela pode ser uma simples concordância, e que, ainda assim, será uma atitude responsiva.

Para Bakhtin, todo enunciado é uma resposta, ainda que não exista uma pergunta direta. Essa resposta pode ser a resposta ao que se pensou ou disse anteriormente sobre o mesmo objeto, sobre a mesma fala, pois o enunciado não se restringe a tal ponto que tenha por temática apenas o objeto, ele agrega “os discursos do outro sobre ele” (2011, p. 300).

Quando se trata *do outro* nos enunciados não se pode descartar, de acordo com Bakhtin, o papel daqueles que ainda participarão da interação verbal, pois os enunciados, antes de serem proferidos, são pensados também a partir da visão que o autor tem de seu possível leitor. Como dito anteriormente: aquilo que se conhece do outro, que se presume dele, interfere na forma como se estabelece a interação verbal. Pensar *no outro* também leva o enunciador a refletir sobre o campo da atividade humana em que seu interlocutor está inserido e também os gêneros discursivos que ali circulam.

A quem se destina o enunciado, como falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero. (BAKHTIN, 2011, p. 301)

As indicações do trecho como “a quem se destina o enunciado”, feitas por Bakhtin, que devem ser respondidas pelo locutor para que seja elaborado um enunciado, serão perguntas norteadoras para a análise dos livros didáticos, doravante LD, pois a visão que se tem *do outro*, no caso do livro didático, o professor, é um dos norteadores do enunciado, lembrando que, aliado àquele que ainda participará do

processo de interação verbal, tem-se a resposta a outros enunciados proferidos anteriormente.

Volochínov (2014), ao discutir a interação verbal, comenta a questão do livro. Para o autor, o livro se constitui em um elemento de comunicação verbal e, conforme dito anteriormente, traz diversas vozes em sua composição. Segundo ele,

o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (página 128)

O discurso escrito, como dito por Volochínov (2014), é construído para que seja “estudado a fundo, criticado”, no momento de leitura de um livro temos, novamente, “a interação de duas enunciações, isto é, o diálogo” (p. 152), levando tal afirmação para o livro didático, objeto de estudo deste trabalho, pretende-se analisar a enunciação do autor e a enunciação do professor.

No caso da enunciação do autor, como dito anteriormente, pretende-se analisar como ele vê o outro, seu interlocutor: o professor. Em relação à enunciação do professor deve-se entender que ela será uma resposta ao enunciado do autor do livro didático, permeada por outras vozes que o docente traz dos campos discursivos pelos quais ele circulou e que será proferida a um terceiro participante do discurso: o aluno que, por sua vez, circula por campos discursivos que, muitas vezes, não são os mesmos do professor. Convém esclarecer que, como expõe Bakhtin (2011), a enunciação do docente pode ser uma aplicação ou ainda pode-se concordar ou discordar da enunciação anterior, o fato é que “toda compreensão é prenhe de resposta” (p. 271).

Vale ressaltar que a resposta não significa uma resposta imediata, ela pode ser “incubada” junto às demais vozes que já compõem o discurso do docente sem que este dê uma réplica instantânea ou explícita à enunciação recebida, pois, de acordo com Bakhtin (2011, p. 272), a compreensão passiva pode ser “compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequente ou no comportamento do ouvinte”.

Ao tratar sobre a questão da compreensão responsiva retoma-se ao discurso do outro, pois, ao pensarmos na escola e os sujeitos que a compõem, temos de forma resumida: alunos e professores. Dizer que de forma resumida temos tais sujeitos é considerar que estes trazem diferentes vozes para a escola, são as vozes das

comunidades que o cercam, dos estudos que fizeram, das igrejas que frequentam/frequentaram, enfim, dos campos da atividade humana pelos quais circulam.

O professor transmite⁶ ao aluno aquilo que ele recebeu de outras vozes enunciativas, retomando o livro didático como enunciação e, considerando Volochínov (2014, p. 152):

a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso.

Tem-se assim três pessoas na relação dialógica quando se pensa no livro didático do professor: o emissor – autor, o interlocutor – professor (que pode ser visto como representante médio do grupo social de professores) e a terceira pessoa citada por Volochínov – o aluno (que também pode ser entendido como representante médio do grupo social de alunos).

Com base nos estudos de Bakhtin e Volochínov, vistos até agora, entende-se a relação dialógica entre livro didático, professor e aluno está permeada de diversas vozes, discursos de outros, percebe-se ainda que a transmissão do discurso do livro didático, realizada pelo professor para o aluno, não acontecerá da forma exata como a enunciação recebida, porém, entender como o enunciador (autor) vê seu receptor (professor) auxiliará o entendimento de como são as relações dialógicas estabelecidas na escola, principalmente nas aulas de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental.

O entendimento acerca das relações estabelecidas entre o autor do livro, o professor e o aluno por meio do livro didático estará pautada nos gêneros discursivos digitais e no uso das tecnologias da informação.

Tendo em vista as discussões aqui já postas sobre cultura e campos da atividade humana, convém destacar as mudanças que ocorreram a partir dos avanços da tecnologia da informação que alteraram a forma de comunicação -

⁶ Não se entende aqui a transmissão como uma educação bancária, como cita Paulo Freire (2013), em que o professor é único detentor do conhecimento e o aluno recebe de forma passiva toda informação dada. O conceito de transmissão aqui está exposto a partir de Volochínov (2014, p. 152) “há diferenças entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto”.

consequentemente, a enunciação e a interação verbal - e que servirão de substrato para o constructo teórico-prático do presente trabalho.

Debater tecnologia de informação neste momento é também abordar o tema comunicação. Lemos e Levy (2010) apresentam uma reconfiguração do sistema infocomunicacional: o *massivo* e o *pós-massivo*. O massivo diz respeito aos meios de comunicação de massa que distribuem a informação de um polo controlado para a massa, que são os receptores. Para os autores, os sistemas massivos “são importantes para formar o público, para dar sentido de comunidade de pertencimento local, de esfera pública enraizada” (2010, p. 26). Já os sistemas pós-massivos apresentam uma produção individual e livre circulação, o que garante uma reconfiguração social e política. Com as tecnologias mediadas pela internet, por exemplo, tem-se a ascensão do sistema pós-massivo, em que há uma mudança no centro das informações, ela deixa de acontecer de forma massiva (de um centro de informações para muitas pessoas) e passa a ser produzida por qualquer pessoa com acesso à rede, em qualquer lugar no mundo.

O resultado dessa descentralização de informações está ligado à cibercultura que, para Lemos (2004) *apud* Lemos e Lévy (2010, p. 21-22):

é o conjunto tecnocultural emergente no final do século XX impulsionado pela sociabilidade pós-moderna em sinergia com a microinformática e o surgimento das redes telemáticas mundiais; uma forma sociocultural que modifica hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas formas de sociabilidade e de comunicação social. Esse conjunto de tecnologias e processos sociais ditam hoje o ritmo das transformações sociais, culturais, políticas nesse início do século XXI.

A mudança indicada por Lemos também é percebida por outros autores como Castells (1999). Para o autor, a integração de vários meios de comunicação “está mudando e mudará para sempre nossa cultura” (p. 414).

É importante ressaltar que toda evolução tecnológica que foi indicada, e ainda será discutida no capítulo três, indica mudanças culturais e não um apagamento da memória cultural. As mudanças também estão ligadas a forma como interagimos: é uma comunicação mais rápida, com informações vindas de todos os campos e lugares

(no sentido geográfico) e produzidas por muitos, como as escritas colaborativas como as *wikis*⁷.

Essas mudanças ao longo dos anos são naturalmente recebidas pelas novas gerações e também pelas gerações que viram tais tecnologias emergirem, ainda que haja uma diferença na forma com que cada uma dessas gerações lidará com as tecnologias da informação.

Mesmo que haja mudanças culturais ao longo do tempo, como foi dito anteriormente, não há um apagamento da cultura, essa continua a ser construída de acordo com os campos da atividade humana pelos quais circulou cada indivíduo, porém, tem-se de forma ativa na sociedade o campo da atividade humana permeado pelas tecnologias da informação.

De acordo com Lemos e Lévy (2010, p. 204), em um futuro não muito longínquo as nações poderão não estar ligadas a um território geograficamente demarcado:

elas serão muito mais ligadas às línguas, religiões, disciplinas, densidades de cooperação econômica ou intelectual, ao trabalho, ideias, paixões, músicas, ou seja, às culturas, a tudo o que é de ordem semântica ou relacional, do que ao acaso dos lugares de nascimento.

Vale ressaltar que a mudança cultural prevista por Lemos e Lévy (2010) que aponta para uma reorganização cultural não prevê uma desvinculação dos sujeitos a todo e qualquer tipo de cultura, porém, não a restringe a seu grupo social imediato e geograficamente próximo ao sujeito.

A desterritorialização da cultura implica em uma ampliação nos campos de atividade humana pelos quais cada pessoa pode circular, ainda que esses campos sejam comunidades virtuais⁸. O que será possível perceber, ainda segundo Lemos e Lévy (2010, p. 204), não será uma desvinculação ao que é cultural e sim “um deslocamento das nações e comunidades de pertencimento em direção ao mundo virtual”, esse deslocamento, segundo os autores, será maior à medida que a mobilidade proporcionada pela tecnologia for aumentando.

⁷De acordo com Lemos e Lévy (2010, p. 45) *Wikis* são páginas da Internet que podem ser escritas de forma coletiva. O exemplo mais conhecido é a enciclopédia mundial aberta e cooperativa, a Wikipedia (www.wikipedia.org).

⁸ De acordo com Lemos e Lévy (2010, p. 101) “uma comunidade virtual é simplesmente um grupo de pessoas que estão em relação por intermédio do ciberespaço”.

Ao tratar de mudança e deslocamento cultural não há um apagamento da cultura, como já citado, para justificar tal afirmação, baseia-se em Castells (1999, p. 456), segundo o autor “os novos meios de comunicação eletrônica não divergem das culturas tradicionais: absorvem-nas”. Ainda sobre as mudanças pode-se citar Wellman *apud* Castells (1999, p. 444), que afirma acerca das comunidades : “as ‘comunidades virtuais’ não precisam opor-se às ‘comunidades físicas’: são formas diferentes de comunidade, com leis dinâmicas e específicas que interagem com outras formas de comunidade.

Tendo em vista que não há uma oposição entre cultura e cibercultura ou entre comunidades físicas e comunidades virtuais, pode-se inferir que as mudanças decorrentes dos avanços tecnológicos e, principalmente, da tecnologia da informação, são acompanhadas pelos sujeitos que compõem a sociedade e que passam a circular por esse campo da atividade humana e continuam a fazer enunciações, porém, adaptam suas enunciações aos novos campos e aos novos interlocutores. O que fica claro que, independente da forma ou suporte usado para comunicar, sempre haverá interação verbal.

Dado o exposto acerca da capacidade que os sujeitos têm para acompanhar mudanças, convém trazer à discussão os conceitos de Bauman (2001) sobre a fluidez da modernidade. Tais conceitos podem justificar as mudanças culturais que são trazidas com o advento da cibercultura.

Bauman (2001) apresenta uma metáfora acerca da fluidez dos líquidos e a história da modernidade. Segundo o autor, tudo que é líquido não está fixo a um espaço nem preso a um tempo, ao contrário do que é sólido.

Assim são os sujeitos nas comunidades pós-modernas, eles não estão em inércia em relação ao que os rodeiam, eles deslocam-se de um lugar a outro, de uma comunidade a outra, têm uma mobilidade que lhes é inerente, mas, considerando a metáfora de Bauman (2001), continuam sendo fluidos, líquidos, acompanham as mudanças que ocorrem sem que percam sua essência, ou sua cultura.

Os fluidos não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la; assim, para eles, o que conta é o tempo, mais do que o espaço que lhes toca ocupar; o espaço que, afinal, preenchem apenas “por um momento”.

Descrições de líquidos são fotos instantâneas, que precisam ser datadas. (p. 8)

Quando Bauman (2001) afirma que “descrições de líquidos são fotos instantâneas” podemos nos remeter à comunicação na pós-modernidade, conforme já dito, a comunicação não é mais centralizada e acrescenta-se: ela ocorre “à velocidade do pensamento” de Bill Gates.⁹

A velocidade do pensamento de Bill Gates muito retrata o compartilhamento de informações pois, até quase o fim do século XX, um fato ocorrido durante a madrugada só seria publicado no dia seguinte ou conhecido nos “jornais do meio-dia”. Hoje, a publicização é espontânea e não está restrita aos meios de comunicação, a publicidade já não se restringe a fatos jornalísticos ou históricos ou propagandas de *marketing*. Atualmente, atividades do cotidiano como um encontro entre amigos ou novas ideias podem ser publicados de forma instantânea: “cada vez mais pessoas têm ideias originais e cooperam para comunicá-las, avaliá-las, testá-las, realizá-las. Desde que uma ideia é concebida ela torna-se pública” (LEMOS e LÉVY, 2010, p. 44).

Ao longo deste capítulo foram discutidos vários temas que permeiam a linguagem: a cultura, a ideologia, a identidade, os campos da atividade humana, a enunciação e interação verbal. Todos esses conceitos não foram, nem devem ser, vistos de forma isolada, eles se relacionam e completam, estão voltados para a temática do discurso do Círculo de Bakhtin.

A partir das discussões bakhtinianas sobre linguagem, foram estabelecidas algumas relações que servirão de base para os próximos capítulos, pois não é possível debater sobre gêneros discursivos sem que sejam abordados os campos da atividade humana que, por sua vez, estão intrinsicamente ligados à cultura.

Considerando que um dos focos deste trabalho são as relações estabelecidas entre os sujeitos da escola, quais são os campos de atividade que podem ser vistos nos sujeitos que por ali circulam e quais os discursos que os compõem. A partir do panorama desses sujeitos é que se discutiu e ainda será abordada a cibercultura que, de acordo com autores como Castells (1999) e Lemos e Lévy (2010), trouxe e trará mudanças significativas na organização das sociedades e na forma de se relacionar e, conseqüentemente, comunicar.

Destaca-se assim a questão da desterritorialidade da cultura, pois os sujeitos continuam a estabelecer relações e a promover a interação verbal, mas esta é

⁹apud Lemos e Lévy (2010, p. 44).

verticalizada, descentralizada, de *um* para *todos*, *todos* para *todos* em uma velocidade que antes não era possível.

Ao longo deste trabalho serão retomadas as discussões aqui postas, de forma que seja possível entender a descentralização do conhecimento, proporcionada pela tecnologia da informação, na escola, pensando no ensino como algo construído a partir do que é de interesse de todos, ou seja, de acordo com os campos da atividade humana pelos quais circulam alunos e professores.

Não menos importante, iniciou-se neste capítulo uma discussão que tomará forma nos capítulos três e quatro sobre do livro didático. Para tal, pensa-se no livro didático como um gênero discursivo secundário, um enunciado, com suas vozes, que é pensado a partir de um representante médio de uma classe: o professor. A discussão sobre os livros didáticos do professor pretende analisar quais as vozes que o compõem e o que o autor traz de imagem do seu representante médio quando aborda os gêneros discursivos digitais.

Pensando em gêneros discursivos digitais considera-se o que Bakhtin define acerca de enunciados relativamente estáveis em dado campo da atividade humana e também a relação temporal da utilização do gênero, contribuindo com essa utilização temporal considera-se também as ideias de Castells (1999) sobre as mudanças promovidas pela cibercultura, bem como a afirmação de que os meios de comunicação eletrônica não discordam das culturas tradicionais, eles “absorvem-nas”.

Várias são as discussões que podem ser estabelecidas a partir da cultura, da cibercultura, dos campos de atividade humana e a linguagem. Longe de esgotá-las, nos capítulos que seguem passa-se a discutir todas essas relações na escola, buscando compreender quem são os sujeitos que lá estão e como eles têm lidado com seus discursos em uma era em que as informações circulam pela rede, será possível que os sujeitos da escola, professores e alunos, estejam em uma mesma comunidade, seja ela física ou virtual? Quais são os lugares-comuns e laços estabelecidos entre esses participantes das relações dialógica que influenciam no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa? Esses lugares-comuns e laços podem ser vistos pelo autor do livro didático e estão expostos nas orientações dadas ao professor?

Múltiplas são as reflexões e análises a serem feitas a partir dos gêneros discursivos digitais para o ensino de língua portuguesa, pautados no uso da tecnologia e indicados no livro do professor. Inicia-se, então, o próximo capítulo apresentando a

teoria dos gêneros do discurso para o Círculo de Bakhtin, os gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa, os gêneros discursivos digitais, para então discutir o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e a questão da autoria do LD.

A discussão até aqui apresentada sobre cultura, linguagem, interação verbal e enunciação tem sua relevância atrelada ao problema de pesquisa, visto que compreender culturalmente os sujeitos do processo interativo, e como se dão as enunciações de tais sujeitos, possibilitará a compreensão do livro didático como gênero do discurso, permeado de vozes que são direcionadas a determinado interlocutor: o representante médio de um grupo.

Entender o LD como gênero do discurso é compreender que ele é feito *de* alguém *para* alguém, como dito anteriormente, assim passa-se a buscar como o discurso presente no livro é orientado pelas escolhas do autor, que por sua vez não traz apenas suas vozes, mas também escreve pautado no conhecimento que ele tem sobre o seu interlocutor: o professor, no caso de materiais didáticos para o professor, ainda se tem um terceiro sujeito que é considerado na produção do discurso: o aluno.

Logo, estudar cultura, linguagem, interação e enunciação permite compreender as relações dialógicas que são estabelecidas por meio do livro didático a partir da tríade de sujeitos: autor, professor e aluno que, com suas vozes e discursos, traçam um perfil para esse produto da interação verbal. Tal compreensão torna possível a análise das escolhas realizadas pelo autor no que diz respeito a escolha dos gêneros discursivos, mais especificamente, os digitais.

3. GÊNEROS DISCURSIVOS E TECNOLOGIA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Pensar em gêneros discursivos não é apenas pensar na variedade de textos que devem ser trabalhados no ensino de língua portuguesa. A questão é muito mais ampla, pois envolve as diversas compreensões que envolvem o constructo teórico dos gêneros do discurso.

Ainda que o capítulo se intitule “gêneros discursivos e tecnologia no ensino de língua portuguesa” serão retomados alguns conceitos vistos no capítulo anterior, pois não há como falar de gêneros do discurso sem que sejam revisitados conceitos como o de enunciado e campos da atividade humana.

Neste capítulo será também necessário retomar a ideia de cultura, ideologia e identidade, dessa vez pensando nas aulas de língua portuguesa e no livro didático: quais são as ideologias que ali circulam, quais as identidades dos sujeitos que a compõem, as vozes arraigadas em tais sujeitos, todas as questões estão, logicamente, entrelaçadas aos gêneros do discurso e aos campos da atividade humana.

O fato é que a comunicação por meio de gêneros não se dá apenas face a face em gêneros orais pois, na escola (principalmente), ela acontece também por meio de gêneros escritos, ou seja, entre outros, no quadro negro, na avaliação, e também, principalmente no livro didático, possivelmente. Por isso, neste capítulo também será abordado o que o PNLD (2014) orienta sobre o gênero discursivo digital nas aulas de língua portuguesa.

O encontro dos sujeitos (autor, professores e alunos) e seus discursos será um dos temas deste capítulo e um dos pontos preponderantes desta pesquisa. Esse encontro será analisado a partir do livro didático de língua portuguesa, mais especificamente pelos gêneros discursivos digitais presentes no manual didático e as vozes que são trazidas por tais participantes do processo de interação verbal por meio do livro didático e dos gêneros discursivos digitais.

Ressalta-se que toda a discussão acerca da tecnologia, sujeitos e campo de hibridação está intrinsecamente ligada aos gêneros do discurso e que tais discussões servirão de base para a análise dos livros didáticos, aqui entendidos como um enunciado e, conseqüentemente, um gênero que traz o discurso de um autor que tem como interlocutor o professor que, por sua vez, o transmitirá para o aluno.

Atreladas a essas discussões, será necessário trazer outras concepções, já citadas no capítulo 2: o discurso do outro, a interatividade, os representantes médios de um grupo social, mas que são pertinentes às novas discussões aqui propostas.

Explicitadas as discussões que serão encontradas neste capítulo inicia-se, então, a discussão dos gêneros discursivos.

3.1. OS GÊNEROS DISCURSIVOS

A discussão de gêneros discursivos tem, cada vez mais, adentrado o ambiente pedagógico. Bakhtin é citado nos documentos oficiais, nas formações continuadas de docentes, enfim, no Brasil tornou-se familiar citá-lo quando se trata do ensino de língua portuguesa.

Antes de iniciar a discussão acerca dos gêneros discursivos convém ressaltar o que afirmam Fiorin (2016) e Faraco (2009). Os dois autores concordam que, após a reforma pedagógica em 1996, segundo Faraco, e, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, em 1998, segundo Fiorin, Bakhtin passou a ser discutido e inserido no ambiente escolar, conforme dito anteriormente. Porém vale ressaltar que para este trabalho os gêneros não serão vistos como um conjunto de normas a serem seguidos, como cita Fiorin (2016, p. 69):

depois que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleceram que o ensino de Português fosse feito com base nos gêneros, apareceram muitos livros didáticos que veem o gênero como um conjunto de propriedades formais a que o texto deve obedecer. O gênero é, assim, um produto e seu ensino torna-se, então, normativo. Sob a aparência de uma revolução no ensino de Português, continua-se dentro da mesma perspectiva normativa que se ensinava a gramática.

Para a discussão deste trabalho seguiremos a definição do próprio Bakhtin, aqui já citada, que apresenta o uso da língua a partir de enunciados dos integrantes de uma relação dialógica em um determinado contexto, em um determinado campo da atividade humana. Da definição trazida em *Estética da criação verbal*, destaca-se: “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262) grifo do autor.

A partir de tal afirmação entende-se que a língua está organizada a partir de gêneros do discurso, pois é por meio deles que a comunicação é realizada e que os

enunciados são proferidos. Desde as relações mais simples, do cotidiano das pessoas, às mais complexas ou formais, como as ocorridas em campos científicos, por exemplo, há uma escolha a ser feita por parte dos integrantes da interação verbal: a escolha dos gêneros. Segundo Bakhtin (2011, p. 282)

a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. (grifo do autor)

Refletindo acerca da “vontade discursiva do falante” na escolha de um gênero, é necessário que se compreenda que ela não é realizada de forma aleatória, mas também não é sempre consciente,¹⁰ pois as informações que temos acerca de cada gênero nos é dada de forma natural, tal qual a língua materna: já que no processo de aquisição da linguagem inicia-se o aprendizado a partir dos enunciados dos outros e, como vimos anteriormente, os enunciados, necessariamente, são proferidos mobilizando gêneros do discurso.

Ao circular por diferentes campos de atividade é possível conhecer “novos” gêneros discursivos, uma vez que cada campo tem seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, como os gêneros discursivos digitais que serão retomados posteriormente.

Dizer que são gêneros relativamente estáveis significa que, de acordo com Bakhtin (2011), existem gêneros cujas formas são mais flexíveis (para o desenvolvimento do estilo individual) que outros, como é o caso dos gêneros literários dotados de um grau de criatividade maior em relação aos gêneros oficiais, por exemplo. O fato é que os gêneros são tão diversos quanto os são os campos da atividade humana.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são tão infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262)

¹⁰ Ao dizer que a escolha do gênero discursivo não é sempre consciente leva-se em consideração o fato que, segundo Bakhtin (2011, p. 282) “*em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* pode-se desconhecer inteiramente a sua existência. (grifo do autor)

A questão da diversidade nos gêneros do discurso e também as suas mudanças e flexões serão retomadas à frente, porém, para tal discussão, interessa que seja apresentado o conceito de Bakhtin sobre gêneros primários e gêneros secundários, para então seguir-se a discussão já posta.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2011, p. 263)

Partindo do que Bakhtin apresenta como gêneros discursivos secundários, aqueles que são mais desenvolvidos ou complexos e são compostos por gêneros primários, entende-se que o livro didático – objeto deste estudo - é um gênero secundário que incorpora diversos gêneros primários. Espera-se, neste estudo, que na análise do gênero livro didático sejam indicados gêneros discursivos digitais que, *a priori*, são entendidos como gêneros discursivos primários, mas que serão analisados a partir dos seus contextos de uso, dos seus campos de atividade humana.

Como foi visto no capítulo 2, a sociedade e os sujeitos que a compõem tanto são moldados como moldam o ambiente em que vivem, tal moldagem tem relação direta como as crenças de um povo, com a época em que estão tais sujeitos, enfim, com suas ideologias e identidades daquele campo de atividade humana.

Tendo em vista que os gêneros têm relação direta aos campos da atividade humana a que estão atrelados e que cada campo tem seus discursos, compreende-se que assim como as relações sociais se modificam com o passar dos anos, a linguagem também passa por mudanças, bem como os gêneros discursivos: “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 268), em continuidade a tal afirmação, tem-se Bakhtin:

em cada época da evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.). (BAKHTIN, 2011, p. 268)

Todos esses gêneros, primários e secundários, são comumente encontrados na escola, um campo expressivo da atividade humana. Quando nos referimos à escola como campo de investigação, entende-se que nela circulam diferentes gêneros discursivos e também são ensinados vários gêneros nas aulas de língua portuguesa.

Conforme dito anteriormente, os enunciados são proferidos por meio de gêneros do discurso “esses gêneros do discurso nos são dados quase que da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática” (BAKHTIN, 2011, p. 282). Diante de tal afirmação, destacam-se dois importantes pontos que devem ser observados para este trabalho: a escola não é a precursora quando se trata da discussão de gêneros do discurso para um aluno; o trabalho com gêneros não deve ser pensado a partir da forma rígida e normativa como proposta para o ensino da gramática tradicional, aqui já citado nas palavras de Fiorin (2016).

De acordo com Bakhtin (2011, p. 282):

dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (grifo do autor)

Mediante tal afirmação, compreende-se que os alunos chegam à escola com um repertório de gêneros discursivos, sendo assim, o que compete à escola quando se trata de gêneros do discurso? Pelos estudos até então realizados entende-se que à escola compete apresentar novos gêneros e os gêneros já conhecidos, não como estruturas prontas, como já dito, mas considerando-os como representações de muitos discursos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – PCNLP (1998), a escolha dos gêneros discursivos na escola tem uma função muito maior que o trabalho com a linguagem, busca-se o comunicar-se socialmente, em diferentes esferas:

a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (PCNLP, 1998, p. 26)

Partindo de tal afirmação: a escolha dos gêneros tem por base àqueles que “aparecem com maior frequência na realidade social”, resta pensar: qual a realidade social dos sujeitos que estão na escola? Retomando as palavras de Bakhtin (2011, p. 268), “em cada época da evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso”, considerando a época de publicação dos PCNLP, que trazem como exemplos de gêneros discursivos “cartas argumentativas e verbetes enciclopédicos”, tais gêneros podem ser entendidos como gêneros cotidiano nos dias atuais ou em tempos remotos?

A escolha de um gênero no momento da enunciação não é feita de forma aleatória. Elenca-se alguns fatores que são decisivos para a escolha de um gênero em detrimento a outro: o campo de atividade humana em qual se está inserido, o interlocutor do enunciado, a intenção do falante e, não menos importante, o domínio que se tem do gênero.

As mudanças sociais ocorridas na sociedade acarretam mudanças na língua e também na variedade de gêneros existentes e que surgiram para que a comunicação seja efetiva no novo contexto social. Essa ideia de mudança, indicada por Bakhtin, é apresentada nos PCNLP:

hoje, por exemplo, a conversa informal não é a que se ouviria há um século, tanto na relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente – características específicas do momento histórico. (...) Basta pensar nas diferenças entre uma carta de amor de hoje e de ontem, entre um poema Camões e um poema de Drummond.

Pode-se dizer que as mudanças atuais não se restringem a *uma carta de amor de hoje ou de ontem*, mas sejam, talvez, relacionadas ao desuso do gênero carta e ascensão do *e-mail*, das mensagens instantâneas via celular, por exemplo. Dentre as várias mudanças ocorridas nas relações sociais têm-se os avanços tecnológicos na sociedade.

De acordo com Brito e Purificação (2011, p. 23), “devemos observar também que vivemos em uma sociedade ‘tecnologizada’. No cotidiano do indivíduo do campo ou do urbano, ocorrem situações em que a tecnologia se faz presente e necessária.” As autoras trazem para a discussão a visão de Bastos (2000):

a presença da tecnologia em todos os setores da sociedade constitui um dos argumentos que comprovam a necessidade de sua presença na escola e, também, na formação de um cidadão competente quanto ao seu instrumental

técnico, mas, principalmente, no que se refere à interação humana e aos valores éticos. (apud BRITO e PURIFICAÇÃO, 2011, p. 22)

Considerando que a tecnologia está em todos os setores da sociedade e baseado no PCN de Língua Portuguesa que denotam que a realidade dos alunos deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem e tal realidade apresenta o uso intenso da tecnologia, logo, conclui-se que a tecnologia deve estar inserida nesse processo.

Dentre as várias formas em que a tecnologia é percebida na sociedade, tem-se, em termos de linguagem e comunicação, os gêneros discursivos, mais especificamente, os gêneros discursivos digitais.

Pensar nos gêneros discursivos digitais é reconhecer que a sociedade utiliza a tecnologia e reorganizou a forma de se comunicar, escolhendo novos gêneros.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 267), “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissoluvelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” - relaciona-se tal afirmação com o uso que se faz da linguagem mediante à tecnologia, seria de se estranhar que, em um momento em que a tecnologia ganha cada vez mais espaço, não a usássemos para a comunicação. De acordo com Lemos e Lévy (2010, p. 43-44), “o ciberespaço¹¹ é provavelmente o sistema de comunicação que se expandiu com mais rapidez em escala planetária em toda a história da humanidade”.

Considerando as mudanças dos gêneros do discurso, a comunicação no ciberespaço, as indicações do PCNLP e a seguinte afirmação de Bakhtin:

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (2011, p. 285)

Entende-se que os gêneros discursivos digitais tiveram ascensão e são regularmente utilizados na contemporaneidade, por isso devem ser estudados enquanto gêneros e também na escola, como meio de expressão do discurso, o enunciado propriamente dito.

¹¹ Pierry Lévy em seu livro intitulado Cibercultura assim define ciberespaço: eu defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações proveniente de fontes digitais ou destinadas à digitalização.” (1999, p. 92, grifo do autor)

As discussões que se seguem trarão à tona a ascensão dos gêneros discursivos digitais, o que são tais gêneros e também será discutido a relação dos sujeitos da escola, professores e alunos, com gêneros discursivos digitais bem como o estudo desses gêneros nas aulas de língua portuguesa.

3.1.1. Os gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa

Ao longo dos anos o ensino de Língua Portuguesa tem passado por diversas mudanças com intuito de aprimorar o processo de ensino-aprendizagem tais mudanças são vistas nos documentos norteadores do ensino como os PCN.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) apontam que, a partir de 1980, novas reflexões sobre os conteúdos e a finalidade do ensino da Língua Portuguesa permitiram também novas críticas ao ensino tradicional. Dentre tais críticas, o documento em questão destaca seis pontos e foca-se na “desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos” (PCNLP, 1998, p. 18), fato que se relaciona aos campos da atividade humana citados por Bakhtin.

Segundo o mesmo documento, embora ainda exista uma atitude corretiva em relação à língua, “as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (p. 18)

Vê-se, a partir dos PCNLP, que as práticas de ensino da língua portuguesa já não se reduzem a noções gramatigueiras, há uma busca pela língua em uso, com uma finalidade específica.

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (PCNLP, 1998, p. 20)

Nesse trecho percebe-se a indicação sobre o uso de diferentes textos, em diferentes usos, formais e informais. A identificação de tais textos em Bakhtin (2011, p. 261) é vista a partir do conceito de campos da atividade humana, para ele, por mais variados que sejam tais campos, eles estão sempre relacionados à utilização da língua.

Retomando a ideia dos campos da atividade humana e da utilização da língua, de acordo com Bakhtin (2011, p. 279), “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo”, segundo o autor, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional formam o todo do enunciado e têm a marca de um campo da comunicação.

Relacionando a tríade: gêneros do discurso, enunciado e campos da atividade humana, retoma-se a seguinte definição de Bakhtin “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (2011, p. 262) grifo do autor.

Buscando a definição para gêneros do discurso nos PCNLP, temos a seguinte definição:

os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (1998, p. 21)

Ainda que o documento não cite Bakhtin, neste trecho, está claro que o entendimento adotado para tal documento tem por base a teoria bakhtiniana.

Considerar a realidade dos alunos no processo de ensino-aprendizagem não é uma orientação apenas para o ensino de Língua Portuguesa, o documento de Introdução aos PCN (1998) indica que o referencial de ensino para os alunos deve ser ponto de partida para o processo de aprendizagem, uma vez que a formação do indivíduo conta com a participação do sujeito que aprende, com toda a bagagem que traz e desenvolve durante o ensino.

Segundo esse mesmo documento, para aprender a língua não basta conhecer e combinar palavras “soltas”, mas “aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”. A partir de tais pressupostos, o documento indica o ensino da língua a partir de textos:

os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCNLP, 1998, p. 23)

Dessa forma, a partir dos PCN percebe-se que o ensino deve ser contextualizado tanto no que diz respeito à realidade do aluno como no ensino da língua, a partir dos gêneros discursivos.

Para os PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 22), os gêneros são ainda:

famílias de textos que compartilham características comuns embora heterogêneas como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo¹², extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

De acordo com os PCNLP (1998, p. 21) “todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.”

Ao se referir à prática pedagógica, o aprender e ensinar língua portuguesa, os PCNLP indicam que é necessário organizar o aprendizado de modo “que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar”. (1998, p.22)

Entende-se que a escola, no seu papel, deve apresentar ao aluno novos saberes, conseqüentemente, novos gêneros, e, para tal, a realidade do aluno não deve ser desconsiderada, o campo da atividade humana em que está esse sujeito precisa ser refletido pelo docente em sua prática pedagógica. Então, quais gêneros trabalhar?

Considerando a definição bakhtiniana em *Estética da criação verbal* (2011) sobre os gêneros discursivos primários e secundários e a variedade de gêneros existentes, os PCNLP também reconhecem a variedade e afirma que “é preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social” (1998, p.24). Sobre a seleção de textos, tem-se a seguinte definição:

¹² Em nota de rodapé o documento explica o que seria o suporte comunicativo “suporte ou portador refere-se a livro, jornal, revista, fita cassete, CD, quer dizer, a artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados”

os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. (...) é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem.¹³(1998, p.24)

Sendo assim, é preciso buscar o entendimento sobre a realidade e interesse dos alunos na sociedade contemporânea. A partir de tal entendimento, é possível compreender os enunciados desses sujeitos e, assim, entender os campos da atividade humana em que se encontram, conseqüentemente, os gêneros que lhes são habituais. Cita-se a importância do enunciado, pois, para Bakhtin (2011, p. 274-275) ele é a unidade real da comunicação verbal, e ainda,

o discurso está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo *limites* absolutamente precisos.

Pautados no conceito de enunciado como unidade real da comunicação verbal e que o campo da atividade humana em que o aluno está incluído influencia em seus enunciados, assim como nos gêneros discursivos utilizados, passemos a analisar o que os PCN indicam para a escolha dos gêneros discursivos para o ensino de Língua Portuguesa.

Considerando as habilidades da língua, sabe-se que a oralidade é desenvolvida antes mesmo de se chegar à escola. No caso de muitos alunos, o primeiro contato, e às vezes o único, com textos escritos, se dá no ambiente escolar, o que pode resultar em modelos de produção. Dado esse fato, a escolha dos gêneros discursivos na escola tem uma função maior que o trabalho com a linguagem, como citado anteriormente.

¹³Em nota de rodapé o documento traz o que seria o uso público da linguagem “por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciadador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional.” (p. 24)

Bakhtin, ao discutir estilo e gênero, é categórico ao afirmar a relação das mudanças históricas do estilo com as mudanças dos gêneros. O autor ainda afirma “as mudanças históricas dos estilos de linguagem estão indissociavelmente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso” (2011, p. 267).

A evolução da língua, as mudanças decorrentes do uso, acarretam em novos gêneros, conforme Bakhtin (2011, p. 268):

em cada época da evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral – de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.). Toda ampliação da linguagem literária à custa das diversas camadas extraliterárias da língua nacional está intimamente ligada à penetração da linguagem literária em todos os gêneros (literários, científicos, publicísticos, de conversação, etc.), em maior ou menor grau, também dos novos procedimentos de gênero de construção do todo discursivo, do seu acabamento, da inclusão do ouvinte ou parceiro, etc., o que acarreta uma reconstrução e uma renovação mais ou menos substancial dos gêneros do discurso.

Retomando o comparativo entre os PCNLP e as teorias bakhtinianas, a respeito dos gêneros discursivos, vê-se a seguir a relação estabelecida a partir dos campos de atividade humana nos PCNLP, este trecho aborda a função mediadora da função docente e nos remete à importância das escolhas discursivas no ensino de língua portuguesa, “pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos” (1998, p. 48).

Percebe-se aqui, mais uma vez, a importância dos campos da atividade humana para a formação dos enunciados, bem como dos gêneros discursivos. Dessa forma, entende-se que a necessidade de inserção de novos gêneros na escola se dá pelo uso de novos gêneros na sociedade, a exemplo tem-se as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Portuguesa do Estado do Paraná¹⁴ (2008, p.69):

as propostas de produção textual precisam “corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade” (ANTUNES, 2003, p. 62-63). Há diversos gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula para aprimorar a prática de escrita. A seguir, citam-se alguns; contudo, ressalta-se que os gêneros escritos não se reduzem a esses exemplos: convite, bilhete, carta, cartaz, notícia, editorial, artigo de opinião, carta do leitor, relatórios, resultados de pesquisa, resumos,

¹⁴Doravante DCELP-PR

resenhas, solicitações, requerimentos, crônica, conto, poema, relatos de experiência, receitas. Destaca-se, também, a importância de realizar atividades com os gêneros digitais, como: *e-mail*, *blog*, *chat*, lista de discussão, fórum de discussão, dentre outros, experienciando usos efetivos da linguagem escrita na esfera digital.

Corroborando tal informação, tem-se a seguinte consideração nos PCNLP (1998, p. 49):

a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

Nos trechos posteriores a esse, o documento reafirma a diversidade de gêneros e que há necessidade de se priorizar “aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social” PCNLP (p. 53). A seguir estão os quadros apresentados no texto: *Gêneros privilegiados para a prática de escrita e leitura de textos* (p. 54) e *Gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos* (p. 57).

QUADRO 1 – GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
Literários	<ul style="list-style-type: none"> • Cordel, causos e similares • Texto dramático • Canção 	Literários	<ul style="list-style-type: none"> • Conto • Novela • Romance • Crônica • Poema • Texto dramático
De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • Comentário radiofônico • Entrevista • Debate • Depoimento 	De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • Notícia • Editorial • Artigo • Reportagem • Carta do leitor • Entrevista • Charge e tira
De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • Exposição • Seminário • Debate • palestra 	De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • Verbete enciclopédico (nota/artigo) • Relatório de experiências • Didático (textos, enunciados de questões) • Artigo
Publicidade	Propaganda	Publicidade	<ul style="list-style-type: none"> • Propaganda

Fonte: PCNLP (1998)

QUADRO 2 – GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO

GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
Literários	<ul style="list-style-type: none"> • canção • textos dramáticos 	Literários	<ul style="list-style-type: none"> • crônica • conto • poema
De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • entrevista • debate • depoimento 	De imprensa	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • artigo • carta do leitor • entrevista
De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate 	De divulgação científica	<ul style="list-style-type: none"> • relatório de experiências • esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: PCNLP (1998)

Vale salientar que este trabalho não tem por objetivo categorizar os diferentes gêneros do discurso, uma vez que são inúmeros e não se podem fixá-los em uma ou outra categoria. A inserção dos quadros acima fez-se necessária para que se pudesse corroborar a ideia de que os gêneros são relativamente estáveis, mas que podem passar ao uso ou desuso de acordo com o contexto da época em que circula. Destaca-se, por exemplo, que a esfera digital não é contemplada, o *e-mail* comumente citado em textos acerca de gêneros discursivos digitais, não é mencionado, pois, no ano de publicação dos PCN não se tinha as mesmas condições de acesso à cibercultura que se tem hoje. Assim, reafirma-se a escolha de não fazer uso das considerações de Marcuschi sobre gêneros digitais, por entender-se que há uma restrição temporal e categorização que não se pretende abordar nesta pesquisa.

Diferente do que se tem nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2008, p.69), em que se destaca “a importância de realizar atividades com os gêneros

digitais, como: *e-mail*, *blog*, *chat*, lista de discussão, fórum de discussão, dentre outros, experienciando usos efetivos da linguagem escrita na esfera digital”, não há, em tais quadros do PCNLP, indicação explícita de gêneros ou esferas digitais.

É fato que há gêneros citados nos quadros que podem ser entendidos como gêneros digitais, porém dependerão do contexto em que são trabalhados, por exemplo, novela, notícia, entrevista. Há também os gêneros que, inicialmente (no contexto de produção dos PCN), não eram facilmente associados a gêneros digitais: o seminário, a palestra, mas que, de acordo com a definição adotada para este trabalho, podem ser considerados, caso haja uma mudança no estilo, conteúdo temático e forma composicional.

Vale lembrar que há uma diferença de dez anos entre as publicações dos dois documentos, o que pode justificar a indicação de gêneros digitais apenas no documento mais recente, de 2008. É fato que as duas publicações fazem parte de um contexto em que os alunos aprenderam a língua em meio à tecnologia, ouviram canções pelo rádio e pela televisão e tudo isso de maneira natural, dentro do seu campo da atividade humana, de acordo com os gêneros que estão ao seu redor.

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas). (BAKHTIN, 2011, p. 283)

Pôde-se ver, mediante o trecho citado, que a efetividade da comunicação se dá por meios de enunciados do cotidiano, aprendemos a falar a partir da estruturação dos enunciados: dos gêneros do discurso. Os PCNLP (1998) trazem *Valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem* dentre os diversos pontos citados, tem-se “interesse, iniciativa e autonomia para ler textos diversos adequados à condição atual do aluno.” Ao citar a condição atual do aluno, acredita-se que, mais uma vez, esteja-se considerando a realidade do aluno, ou, como Bakhtin propõe, os campos de atividade humana.

A análise dos PCN à luz da teoria bakhtiniana deixa perceptível que as teorias ali indicadas fazem referência aos estudos do autor. Uma vez que o estudo de língua

portuguesa já não considera a gramática por si só, com frases soltas e descontextualizadas, o texto passou a ser base para o ensino da língua, porém não o texto por si só, mas algo maior, mais complexo: o enunciado, os gêneros discursivos.

Em ambos os textos (PCN e DCE-PR) é comum a ideia de que a diversidade de gêneros é infinda, fazendo com que os PCNLP elenquem gêneros *privilegiados* e *sugeridos* para o ensino desta ou daquela habilidade. O que se percebeu a partir de tal indicação é que os gêneros nem sempre fazem parte do campo da atividade humana do aluno, tal fato é explícito ao tratarmos dos gêneros discursivos da esfera digital.

Percebe-se que há muito a discutir acerca dos gêneros do discurso e a inserção de diferentes gêneros em sala de aula, visto que o documento norteador para diversas ações, os PCN já completaram dezenove anos de sua publicação, e, como cita o próprio documento, a conversa informal de hoje não é a mesma que se tinha anteriormente e os gêneros também não o são.

Ainda que, a partir da publicação dos Parâmetros, tenham ocorrido mudanças em relação aos gêneros, as orientações dadas pelo documento ainda estão em voga e se tornaram uma voz no discurso: das escolas, dos professores, do PNLD e também dos autores dos livros didáticos, logo, a análise do discurso presente no livro didático a partir dos gêneros discursivos digitais também considerará as orientações dos PCNLP.

Tendo explicitado o que se espera a partir do uso de gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa pautados nos PCNLP, é necessário que se conceitue os gêneros discursivos digitais, definição que se traz a seguir.

3.1.2. Os gêneros discursivos digitais

Como foi discutido até agora, os gêneros discursivos são os mais diversos e os enunciados são mobilizados por eles. Viu-se também que os campos da atividade humana têm seus gêneros mais comuns e os sujeitos de uma relação dialógica fazem a escolha do gênero de acordo com o contexto e, não menos importante, baseados naqueles que têm maior domínio.

Antes de dar continuidade à discussão sobre gêneros discursivos digitais, convém estabelecer o que é tecnologia. Ela já foi associada à técnica, como modo de

realizar alguma atividade, foi também associada a máquinas, enfim, assim como outros termos deste trabalho, como cultura e ideologia, tecnologia também não é facilmente definida, e passou por mudanças de significado. Para este trabalho será adotada a classificação de Brito e Purificação (2011, p. 33), baseada em Sancho (2001)

Físicas – são as inovações de instrumentais físicos, tais como: caneta esferográfica, livro, telefone, aparelho celular, satélites, computadores.

Organizadoras – são as formas de como nos relacionamos com o mundo e como os diversos sistemas produtivos são organizados.

Simbólicas – estão relacionadas com a forma de comunicação ente as pessoas, desde o modo como estão estruturados os idiomas escritos e falados até como as pessoas se comunicam.

Ainda que apresentem tal divisão, as autoras afirmam que na escolha de um tipo de tecnologia também se escolhe um tipo de cultura que, por sua vez, “está relacionada com o momento social, político e econômico que estamos inseridos”.

Tratando-se de tecnologia educacional, é importante pensar no uso que dela será feito, a simples inserção de uma tecnologia física em uma aula sem mudança na metodologia, por exemplo, não significa uma mudança cultural na forma de ensinar.

Ao abordar o tema inserção da tecnologia em diferentes áreas, é fato que dentre os campos da atividade humana tem-se o ciberespaço, como já citado, porém deve-se ter claro de que não se trata de um espaço isolado de outros campos, pois a tecnologia não está neste ou naquele campo, ela se difundiu/difunde para diferentes esferas, como comenta Castells (1999. p. 43), no prólogo do seu livro, ao justificar por que comenta a revolução da tecnologia. Segundo o autor, a tecnologia está em todas as esferas da atividade humana e é por isso que ela se tornou ponto de partida para realizar a análise da “nova economia, sociedade e cultura em formação”. Sobre a tecnologia, o autor afirma ainda: “a tecnologia é a sociedade, e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas” (p. 43, grifo do autor).

Pensando sobre a relação entre sociedade e tecnologia tem-se os PCNLP que vão ao encontro de Castells (1999):

a nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e

necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. (PCNLP, 1998, p. 17)

Essa nova realidade social e a expansão dos meios de comunicação eletrônicos citados pelos PCNLP trouxeram os gêneros discursivos digitais, conforme Sheperd e Watters (1999, p. 1):

A combinação entre computador e Internet resultou na emergência dos gêneros digitais: uma nova classe de gêneros caracterizados por uma tríade – conteúdo, forma e funcionalidade. Usuários abordam amostras de gêneros digitais com certas expectativas sobre a funcionalidade, bem como da forma e o conteúdo. (tradução nossa)¹⁵

A definição de gêneros digitais é um tema amplamente discutido por diferentes autores, dentre eles talvez o mais conhecido seja Antônio Carlos Marcuschi que, em parceria com Antonio Carlos Xavier, organizou o livro *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Ainda que se entenda a importância da obra ao discutir os gêneros digitais, optou-se não tê-la como referencial teórico, uma vez que os autores utilizam o termo gêneros textuais e os discutem de forma descritiva e categorizada como é exposto na apresentação do livro

em *gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*, Luiz Antônio Marcuschi tem objetivo de descrever e analisar as características de vários gêneros textuais que estão surgindo juntamente com as novas demandas tecnológicas (MARCUSCHI e XAVIER, 2009, p.11).

A partir da leitura da obra percebe-se que a análise dos gêneros digitais desconsidera, muitas vezes, conceitos bakhtinianos adotados nesta pesquisa: dialogismo, interatividade, enunciado, campos da atividade humana, discurso do outro, superdestinatário, entre outros.

Entende-se que uma discussão pautada em Bakhtin é mais ampla do que a exposta por Marcuschi, sendo assim, para este trabalho será usada a seguinte definição de gêneros discursivos digitais:

¹⁵ The combination of the computer and the Internet, however, has resulted in the emergence of cybergenre, a new class of genre characterized by the triple, <content, form, functionality>. Users approach instances of cybergenre with certain expectations with respect to functionality, as well as to form and content.

os gêneros digitais são reflexo da complexificação das esferas perante o advento da internet, cujos enunciados apresentam características tais como encurtamento dos textos, uso de links eletrônicos, uso da hipermídia, diferente aproveitamento de infográficos, entre outros. O desenvolvimento acelerado e o uso cada vez maior dos gêneros digitais devem-se, entre outros fatores, à interatividade proporcionada pela velocidade de trânsito das informações na rede que acontece não só de um internauta para com um texto, mas, também, de um internauta para outro, ou seja, entre indivíduos. A natureza dos gêneros discursivos em meio digital pode ser diferenciada de acordo com os elementos midiáticos incorporados, sendo possível a seguinte distinção: (i) gêneros digitais emergentes e (ii) gêneros digitais importados de outras mídias. (FERRAZ, 2010, p. 131-132)

Os gêneros discursivos digitais podem ser baseados em gêneros já existentes como podem ser configurados em um novo gênero, como visto em Sheperd e Watters (1999) e em Ferraz (2010).

Independente de se tratar de um novo gênero ou um gênero reconfigurado, o fato é que a funcionalidade do gênero também mudou: o discurso deixou de ser de um para um e passa ser “de *muitos para muitos* em um espaço descentralizado” (LE MOS e LÉVY, 2010, p. 13, grifo do autor), associando tal conceito à Bakhtin, tem-se assim vários interlocutores com discursos que antes eram mais restritos e agora são amplamente difundidos.

De acordo com Lemos e Lévy (2010, p. 45):

as novas tecnologias de informação e comunicação alteram os processos de comunicação, produção, de criação e de circulação de bens e serviços neste início de século XXI, trazendo uma nova configuração social, cultural, comunicacional e, conseqüentemente, política. Essa nova configuração emerge com os três princípios básicos da cibercultura: liberação da emissão, conexão generalizada e reconfiguração social, cultural, econômica e política.

Vale ressaltar que, mesmo havendo a enunciação de um para muitos e a liberação da emissão na cibercultura, ainda assim haverá um interlocutor para a enunciação, podendo até mesmo eleger-se o representante médio de um grupo social, conforme já foi discutido, como participante da relação dialógica. Porém, esse representante médio pode significar milhares de usuários da rede, mas ainda assim é possível antecipar quem será(ão) o(s) interlocutor(es).

Quando se pensa em gêneros discursivos digitais como reelaboração de gêneros já existentes ou, ainda, como novos gêneros, é importante que seja considerada a circulação de tais gêneros e, mais ainda, a função social, pois de acordo com Lemos e Lévy (2010), a liberação da emissão trouxe a circulação de

informações em que podem ser vistas “a emergência de vozes e discursos anteriormente reprimidos na edição da informação pelos *mass media*” (LEMOS, 2003, p. 9).

Ao retomarmos as teorias do círculo bakhtiniano acerca das vozes que compõem cada indivíduo, não há, na sociedade contemporânea, apenas as vozes do seu grupo social mais próximo, geograficamente, pois na cibercultura há uma reorganização de grupos: “essa nova esfera pública digital não é recortada mais por territórios geográficos (os seus cortes relevantes correspondem antes às línguas, às culturas e aos centros de interesse)” (LEMOS e LÉVY, 2010, p. 13), os autores afirmam ainda: “o ciberespaço já fez da cultura um lugar de produção de conteúdo, de conexão livre entre pessoas e grupos e de reconfiguração da vida social, política e cultural” (p. 29).

É nesse campo reconfigurado que surgem os gêneros discursivos digitais pois, conforme visto em Bakhtin (2011), cada esfera/campo da atividade humana tem seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os gêneros do discurso. Da mesma forma que os gêneros já existentes, os digitais também são vários: blogues, *Wikis*, *podcasts*, *chats*, *fóruns*, *vídeos*, *posts*, enfim, vários são os gêneros e vários são os suportes, como as comunidades virtuais que, muitas vezes, abrigam vários desses gêneros, como é o caso do Facebook e também foi do Orkut.

Nessas comunidades, e no ciberespaço como um todo, não temos a informação na mão de poucos: ela é acessível para todos, ou quase todos, e também pode ser produzida por vários, Lemos e Lévy (2010, p.82) afirmam que “a *web* permite a cada um tornar-se produtor de informação”.

Pautadas nas concepções vistas acerca da revolução tecnológica e consequente ascensão dos gêneros discursivos digitais, retoma-se os PCNLP que reafirmam que “os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época” (1998, p. 24).

Considerando que *é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada* e não podendo negar a presença de gêneros discursivos na sociedade, também não se pode negar sua presença na escola, grande campo da atividade humana, cabe então discutir as esferas da atividade humana no ambiente escolar, mais especificamente, no livro didático, e espera-se que se perceba a penetrabilidade da tecnologia, citada por Castells (1999).

Sendo assim, passa-se a discutir o PNLD 2014 acerca das propostas para o trabalho com o gênero discursivo digital.

3.2. PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO E OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS

O Programa Nacional do Livro Didático distribui livros a alunos da rede pública desde 1929, quando tinha outra denominação. Ao longo dos anos o programa foi ampliado de forma que atendesse um número maior de alunos e também às necessidades de diferentes contextos. Para este estudo não foi retomado o histórico de tal programa, pois ainda que se julgue importante conhecê-lo, ele não é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

A coleção de análise deste trabalho foi distribuída no PNLD 2014, portanto serão analisados os seguintes documentos pertencentes a este ano: *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014*¹⁶, *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: Apresentação: Ensino fundamental anos: finais*¹⁷ e *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua portuguesa: anos finais*¹⁸.

Convém ressaltar que, pela primeira vez, o MEC passa a distribuir um conteúdo complementar em relação aos livros: um material multimídia. Desta forma, o Guia do PNLD 2014 apresentou dois tipos de coleções:

coleções Tipo 1: compostas de oito volumes cada uma, sendo quatro Livros do Aluno e quatro Manuais do Professor; para a coleção de Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), também o CD em áudio de cada volume.

coleções Tipo 2: compostas de oito volumes cada uma, sendo quatro Livros do Aluno e quatro Manuais do Professor, e DVD com seus respectivos Objetos Educacionais Digitais – Professor e Aluno – para reprodução pela escola. Para o caso do componente disciplinar Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), a coleção será composta também pelo CD em áudio. (Guia PNLD – Apresentação, 2014, p. 5 e 6)

¹⁶ Doravante Edital de convocação 2014.

¹⁷ Doravante Guia PNLD – Apresentação

¹⁸ Doravante Guia PNLD – LP

Para a posterior análise e do Guia do PNLD – LP serão analisadas as sínteses de todas as coleções independentemente de serem do tipo 1 ou 2.¹⁹

O processo de seleção das coleções que compõem o PNLD 2014 tem início com a publicação do *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014* publicado em 07 de novembro de 2011, tal edital previa a entrega das coleções até 01 de maio de 2012.

A contextualização de tais datas faz-se importante para a compreensão do contexto de produção da coleção que será posteriormente analisada, pois, considerando que a obra completa é entregue para a análise em 2012, a finalização e o processo de produção antecede a esta data, logo deve-se considerar que os livros do PNLD de 2014 trarão gêneros discursivos digitais de contextos anteriores à escolha do LD pelos professores.

Ainda sobre o contexto de produção, é importante destacar que, das doze coleções que compõem o Guia do PNLD – LP, seis coleções estão na primeira edição; três na segunda, duas na terceira e uma na sétima edição, todas datadas de 2012. Destaca-se ainda que, das 12 coleções aprovadas, 5 são reedições que já participaram do PNLD de 2011, sendo que, a coleção *Jornadas.port*, objeto de estudo deste trabalho, não compôs o PNLD 2011, mas, uma das autoras, Dileta Delmanto, teve uma obra aprovada para tal programa: *Português – ideias & linguagens* de Dileta Delmanto e Maria da Conceição Castro, também da editora Saraiva.

Acredita-se que o edital de convocação para inscrição no PNLD será uma das vozes encontradas no livro didático analisado, uma vez que obras que estejam em desacordo com tal edital não comporiam o programa, logo, é necessário que os autores atendam a tais orientações.

Considerando que várias coleções do PNLD 2014 são reedições, é possível que tais obras tenham passado por modificações visando atender as exigências previstas no edital do programa, ou até mesmo a mudanças de um edital para outro. O edital de 2014 traz diversas exigências que devem ser atendidas pelas editoras, tais exigências têm caráter eliminatório e vão desde aspectos físicos e técnicos aos aspectos pedagógicos, objetos de análise dessa pesquisa.

¹⁹ Ainda que este trabalho aborde o tema tecnologias não foram analisadas apenas as obras de tipo 2, porém, não se descarta a possibilidade de pesquisas futuras em tais coleções.

Dentre as orientações do edital, é clara a orientação do ensino a partir da realidade do aluno:

O manual do professor, especialmente, deve valorizar os conhecimentos prévios do aluno e buscar a confrontação com o conhecimento científico, esclarecendo a relação entre o conhecimento historicamente construído e aquele construído em seu cotidiano. (EDITAL DE CONVOCAÇÃO 2014, 2014, p. 30)

Esse trecho nos remete às diferentes culturas, ideologias dos diferentes campos da atividade humana que foram debatidos no capítulo 2. Entende-se que valorizar o conhecimento prévio do aluno é entendê-lo como interlocutor, e talvez como superdestinatário do autor do LD, participante do processo de interação. A questão do superdestinatário será retomada mais a frente ao tratar da questão da autoria no LD. Ressalta-se que o trabalho a partir da realidade do aluno é premissa dos PCN, assim tem-se a voz dos PCN incutida no Edital de convocação do PNLD 2014, conforme será exposto a seguir.

Os *princípios gerais* do Edital de convocação 2014 afirmam a necessidade da inserção das tecnologias no ambiente escolar:

tem-se constatada a importância e a urgência de se promover a integração das tecnologias ao trabalho escolar, visto que elas estão cada vez mais presentes no cotidiano de crianças e jovens e que sua utilização é uma competência básica fundamental que deve ser desenvolvida no ambiente escolar, tendo em vista sua relevância para a formação de cidadãos críticos e aptos a utilizar essa competência no ambiente de trabalho, nos estudos e em outros contextos. (2014, p. 53)

Corroborando o edital, no que diz respeito a valoração do conhecimento do aluno e à inserção das tecnologias no ensino, traz-se à discussão o Guia PNLD – LP que apresenta a necessidade do ensino a partir de “gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social” (2014, p. 16).

Os critérios específicos do Guia PNLD – LP foram assim divididos: *Relativos à natureza do material textual*, *Relativos ao trabalho com o texto (Leitura e Produção de textos escritos)*, *Relativos ao trabalho com a oralidade*, *Relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos* e *Relativos ao Manual do Professor* nesses critérios percebe-se o ensino contextualizado da língua, ainda que no critério relativo ao manual do professor não se tenha a descrição de tal necessidade, infere-se o ensino

contextualizado, uma vez que ele traz todos os itens do livro do aluno acrescido de outras informações.

Do Guia PNLD – LP destaca-se ainda a seguinte indicação: “observa-se que, predominantemente ou não, tema e gênero aparecem em todas as coleções”, em se tratando de gêneros discursivos, de acordo com o guia, as coleções podem ser categorizadas em: *Predominantemente por tema; Por tema associado a gênero; Predominantemente por gênero; Por gêneros associados a projetos; Predominantemente por tópico de estudo linguístico*, tal classificação serviu como base para a definição de qual coleção seria analisada nesta pesquisa.

Ainda sobre o ensino a partir da realidade do aluno e o uso de gêneros discursivos, tem-se no guia:

Uso situado: dizemos que o tratamento didático de um determinado conteúdo recorre ao uso situado quando o ensino parte de um uso socialmente contextualizado desse conteúdo. É o que acontece quando se aprende a escrever um relato de viagem tomando como referência situações sociais em que faz sentido escrever um texto desse gênero. A eficácia de uma abordagem metodológica como esta pressupõe que os “usos” selecionados como referência sejam socialmente autênticos e adequadamente “situados”. (grifo do autor, Guia PNLD – LP, 2014, p. 24)

No que diz respeito especificamente aos gêneros discursivos, partindo da premissa do uso situado, são identificados no Guia PNLD – LP algumas propostas de análise para o professor na escolha de um livro didático. Tais análises são indicadas em *Critérios relativos à natureza do material textual; Critérios relativos ao trabalho com leitura; Critérios relativos ao trabalho com produção de textos, Critérios relativos ao trabalho com a linguagem oral e Critérios relativos ao trabalho com conhecimentos linguístico*. A seguir são destacados os itens a serem verificados pelo professor em cada critério que destaca os gêneros discursivos QUADRO 3:

QUADRO 3 - CRITÉRIOS INDICADOS PARA O PROFESSOR NO GUIA DO PNLD - 2014 PARA ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO REFERENTE AOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Deve ser analisado pelo professor:	Critério relativo:
os gêneros discursivos são os mais diversos e variados possíveis, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português.	à natureza do material textual

As propostas exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplando suas especificidades	ao trabalho com produção de textos
As propostas apresentam e discutem as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, não se restringindo à exploração temática.	ao trabalho com produção de textos

FONTE: GUIA PNLD – LP, 2014

Ressalta-se que a análise a ser realizada pelo professor a partir de tais critérios é posterior a análise da Coordenação Geral de Materiais Didáticos (COGEAM), que é responsável por analisar as coleções inscritas no PNLD. Os itens analisados por essa comissão também estão descritos no Guia PNLD – LP, tais itens é que compõem, posteriormente, a resenha das coleções do guia.

O roteiro de análise utilizado no PNLD 2014 é assim dividido:

Primeira parte – identificação geral da coleção – descrição.

Segunda parte – análise avaliativa dos volumes que se divide em: *Abordagem teórico-metodológica e Adequação dos volumes à linha pedagógica declarada, Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos, Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental e observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social e Adequação da estrutura editorial, assim como do projeto gráfico e do projeto multimídia aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.*

A primeira abordagem, interesse desta pesquisa, é dividida acerca: do *Ensino da leitura, Produção de texto escrito, Oralidade e Conhecimentos linguísticos*

Terceira parte: síntese.

Atendo-se ao que é de escopo desta pesquisa, elenca-se, no QUADRO 2, os itens de análise referente aos gêneros discursivos e contextos de produção (esferas de circulação) descritos na *Abordagem teórico-metodológica*:

QUADRO 4 – ROTEIRO DE ANÁLISE UTILIZADO NO PNLD 2014²⁰

	Pergunta norteadora	O que deve ser considerado:
E n s i n o d a l e i t u r a	A coletânea textual constitui-se como um instrumento eficaz de letramento do aluno, favorecendo experiências significativas de leitura?	<input type="checkbox"/> a diversidade de contextos sociais de uso (imprensa, internet, literatura, artes plásticas, música, vida cotidiana, etc.);
	As atividades tratam a leitura como processo e colaboram efetivamente para a formação do leitor?	<input type="checkbox"/> o resgate do contexto de produção (contexto histórico, função social, esfera discursiva, suporte, autor e obra); <input type="checkbox"/> o respeito às convenções e aos modos de ler constitutivos de diferentes gêneros, inclusive os originários de novos contextos midiáticos praticados em diferentes esferas de letramento;
P r o d u ç ã o d e t e x t o	As atividades situam a prática da escrita em contextos sociais de uso?	<input type="checkbox"/> o trabalho com diferentes letramentos (literário, midiático, de divulgação científica, jornalístico, multimodal, etc.); <input type="checkbox"/> a explicitação do contexto de produção do texto (esfera, suporte, gênero, destinatário); <input type="checkbox"/> a proposição de temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno.
	As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da proficiência em escrita?	<input type="checkbox"/> a orientação para a construção da textualidade de acordo com o contexto de produção e o gênero proposto (recursos de coesão e coerência, seleção lexical, recursos morfossintáticos, registro linguístico);

²⁰ O quadro apresenta um recorte dos itens do roteiro de análise destacando apenas os itens que abordam os gêneros do discurso e os contextos de produção. Entende-se que os demais itens são de significativa importância para a análise do LD, porém, não compõem o escopo desta pesquisa.

e s c r i t o	As atividades contribuem efetivamente para o desenvolvimento da oralidade do aluno?	<input type="checkbox"/> a exploração de gêneros orais adequados a situações comunicativas diversificadas (entrevista, jornal falado, apresentação de trabalho, debate, etc.) na produção; <input type="checkbox"/> a exploração das relações entre as modalidades oral e escrita da língua em diferentes práticas sociais e em diferentes gêneros;
---------------------------------	---	--

FONTE: GUIA PNLD – LP, 2014

A partir dos Quadros 1 e 2 torna-se evidente a necessidade de aprovar coleções de livros que façam uso de gêneros discursivos que retratem a realidade social do aluno. Em destaque no Quadro 2 vê-se a preocupação em se trabalhar com gêneros dos “novos contextos midiáticos praticados em diferentes esferas de letramento” (GUIA PNLD – LP, 2014, p. 43).

Longe de esgotar todos os itens que compõem o Guia PNLD – LP enfatiza-se que é clara a necessidade do ensino situado e que, de forma geral, todas as coleções atendem a esta premissa e também ao trabalho com gêneros discursivos de diferentes esferas – de acordo com o Guia.

Considerando que é de suma importância o ensino a partir da realidade do aluno, conforme visto até agora, entende-se que tal condição estará presente em todas as coleções, todavia, o que cada autor entende de realidade do aluno e também do professor é o que será analisado. Até que ponto o autor conhece o seu interlocutor, o professor, qual a visão que ele tem sobre o aluno? A escolha e o trabalho com gêneros é realizado considerando que professor e aluno circularam por diferentes esferas, têm diferentes realidades ou o discurso do livro didático traz a duplicação do outro?

Ciente da inserção da realidade do aluno no LD, a coleção *Jornadas.port* será analisada, dentre outros fatores, a partir do que solicita o Edital de convocação 2014 e do que descrevem os Guia PNLD – Apresentação e Guia PNLD – LP, considerando os conceitos bakhtinianos já discutidos e também sobre o panorama da autoria, pois, pautando-se nas teorias do Círculo de Bakhtin, busca-se identificar as diferentes vozes presentes do discurso das autoras ao se tratar do gênero discursivo digital. Para fundamentar tal análise, passa-se a discussão da autoria no LD.

3.3. A QUESTÃO DA AUTORIA NO LIVRO DIDÁTICO

Ao longo deste trabalho foram discutidos vários conceitos que subsidiam a discussão da autoria no livro didático: linguagem e ideologia, enunciação, os gêneros discursivos e o PNLD, em todas as discussões foi amplamente reafirmada a necessidade de se conhecer os sujeitos de um discurso, quais são as vozes que compõem esses discursos e, acima de tudo, que a educação deve ser baseada na realidade do aluno.

Tratar da realidade do aluno neste trabalho que visa discutir as orientações dadas ao professor é, sem dúvida, ponto de partida da análise, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não está centrado no professor, conforme já discutido. O fato é que, ao analisar o LD do professor a partir dos gêneros discursivos digitais, por se entender que eles fazem parte do contexto dos alunos, está em análise o que o autor do livro vê do seu interlocutor, o professor.

A análise da visão do autor estará pautada nos conceitos bakhtinianos de duplicação, construções híbridas e acabamento.

A partir dos textos *O autor e o herói* e *Os estudos literários hoje* entende-se a **duplicação** como sendo o julgamento do outro a partir dos seus próprios valores e culturas. O conceito de duplicação coaduna a ideia de Eagleton (2011) de que os outros possuem uma cultura, são éticos e que o “meu” modo de ser não é cultural, assim, duplicação trata de olhar o outro a partir daquilo que se conhece daquela cultura.

Ao mesmo tempo tem-se, em um evento de duplicação, a homogeneização e a fragmentação do outro: é homogêneo porque trata uma característica de um grupo como sendo comum a todos os participantes, e é fragmentado porque se desconsidera ou se desconhece as demais características daquele grupo.

Considerando que uma visão estereotipada caracteriza-se pela projeção coletiva (por parte de um grupo cultural) de um conjunto de valores na outra cultura/outro grupo, sem o conhecimento prévio das marcas que efetivamente o constituem, esta visão pode ser relacionada a uma perspectiva anterior e/ou concomitante ao exercício da empatia (ir ao lugar do outro) e anterior ao retorno à própria cultura para realização/concretização da exotopia, promovendo uma duplicação da própria cultura. (JANZEN, 2005, p. 45)

Ao se falar de “projeção coletiva de um conjunto de valores na cultura/grupo do outro” pode-se retomar a questão do representante médio de um grupo social. Ao ser eleito, tal representante traz aquilo que é duplicado de quem o olha, ele representa, dentre outros fatores, a fragmentação e a homogeneização do seu grupo. Destaca-se que esse é um dos pontos a ser analisado no LD, a duplicação do outro a partir da visão do autor da coleção quando elege um representante médio, seja dos professores ou alunos.

Além do conceito de duplicação, Bakhtin também se utiliza da literatura e da discussão acerca de autor e personagem, para apresentar a ideia de **construções híbridas**.

Para ele, uma construção híbrida é o encontro de diferentes sistemas axiológicos em um enunciado que torna evidente as relações dialógicas que podem ser vistas em um discurso:

denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas "linguagens", duas perspectivas semânticas e axiológicas. (BAKHTIN, 1998, p.110)

A confusão de duas linguagens em um enunciado se aplicará à análise do livro didático no que diz respeito aos enunciados das autoras. Sabe-se, baseado nos conceitos de dialogismo, cultura e enunciação, aqui já apresentados, que os campos da atividade humana pelos quais circularam o autor de um enunciado estão presentes no seu discurso. No caso da construção híbrida, o autor vê o outro em seu campo cultural e ideológico e utiliza-se de tal sistema axiológico em seu discurso de forma paralela ao que lhe é culturalmente próprio.

Na análise do LD a partir dos gêneros discursivos digitais será objeto de investigação se os sistemas axiológicos do professor e do aluno, conhecidos pelas autoras do livro, aparecerão nos discursos das enunciantes, formando assim uma construção híbrida.

Já abordado de forma sucinta duplicação e construção híbrida, resta ainda discutir outra fase do deslocamento cultural: o acabamento.

Para Bakhtin, a exotopia apresenta-se quando se consegue ver o outro a partir da cultura deste outro, ele deixa de ser fragmentado ou julgado pela cultura do enunciantes e é visto a partir do seu próprio sistema axiológico.

De acordo com Janzen (2012, p. 110):

quando Bakhtin se refere a essa perspectiva exotópica na vida, ressalta que a riqueza da exotopia não está na duplicação do semelhante, porém no fato de que este outro vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes.

No processo de exotopia/acabamento existe um distanciamento do autor que é capaz de ver o outro a partir da perspectiva deste outro sujeito, que tem uma cultura que lhe é própria.

Voltando para a análise do LD, pretende-se verificar nos trechos do LD em que são abordados os gêneros discursivos digitais em quais momentos as autoras do texto farão suas inferências com base em seus sistemas axiológicos, duplicando a cultura do professor e do aluno, nas quais trarão os sistemas axiológicos para o seu discurso, em uma construção híbrida, e ainda, em que momento se dá o acabamento em que o outro é visto de acordo com sua própria cultura.

Finalizando a construção teórica para que se inicie a análise do livro didático, resta ainda abordar sobre o conceito bakhtiniano trazido por Emerson e Morson (2008, p. 151): o superdestinatário.

Segundo os autores, o enunciado não tem apenas um ouvinte, um interlocutor, uma “segunda pessoa”, ao enunciar o autor tem também uma terceira pessoa a quem destina seu discurso, essa terceira pessoa é o superdestinatário.

Esse ouvinte do discurso não precisa ser, necessariamente, um interlocutor ativo no processo de interação, poderia ele, por exemplo, ter uma atitude responsiva sem externá-la e que, possivelmente, entenderia um enunciado de uma maneira mais apropriada que a segunda pessoa do processo de interação. De acordo com Emerson e Morson:

às vezes, falamos a alguém como se nossa verdadeira preocupação fosse um possível ouvinte não-presente, alguém, cujo juízo importasse *de fato* ou cujo conselho nos ajudasse efetivamente. Para dizê-lo mais positivamente: o superdestinatário incorpora um princípio de esperança. Ele está presente, mais ou menos, em *qualquer* enunciado. (2008, p. 151, grifo dos autores)

Inserindo o superdestinatário no contexto de discussão da autoria do livro didático, poderia entender-se como superdestinatário dos autores do livro didático o aluno, pois, ainda que seja destinado ao professor, esse sujeito tem como interlocutor o estudante. Pode-se ainda entender o PNLD como outro superdestinatário dos

autores de livros didáticos, visto que é um livro a ser elaborado para o aluno, mas que depende do crivo avaliador do PNLD. Neste caso, o PNLD seria a voz constituinte do discurso dos autores de livro didático e também superdestinatário desse todo enunciativo.

Retomando os objetivos gerais e específicos desta pesquisa, no capítulo que se segue será realizada a análise do livro didático *Jornadas.port*, em que serão discutidas a forma de apresentação dos itens abordados neste capítulo: quais são os gêneros discursivos digitais que compõem o livro didático, e se tais gêneros são, de fato, de uso social do aluno e quais as vozes incutidas nos discursos do LD, principalmente no discurso das autoras que será, dentre outros fatores, visto sob o prisma dos conceitos de duplicação, construção híbrida e acabamento.

4. O LIVRO DIDÁTICO, OS GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E AS VOZES DO DISCURSO

4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pela natureza e especificidade da presente pesquisa, entendemos que a pesquisa de cunho qualitativo é a mais adequada, pois na educação e também nos preceitos bakhtinianos há a necessidade de se conhecer o contexto sociocultural e pedagógico e as esferas de circulação que mobilizam e orientam os discursos do objeto em estudo para melhor analisá-lo. De acordo com Weller e Pfaff (2013, p. 30):

as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Pela necessidade que o campo da educação tem de estudar a sociedade, os sujeitos que dela fazem parte, a cultura de grupos e a forma como se relacionam é que se opta pela pesquisa qualitativa, que corrobora os objetivos propostos nesta pesquisa – como já mencionados anteriormente.

Ainda que seja uma pesquisa qualitativa, em alguns momentos será necessário recorrer ao recurso quantitativo e para tal tem-se o suporte metodológico de Boutin, Goyette, Lessard-Hébert (2005, p. 31), que apresentam a possibilidade do uso de um “*continuum* entre qualitativo e quantitativo”.

O tema educação, livros didáticos e gêneros discursivos são amplos e instigam vários campos de pesquisas, sendo assim, foi necessário que, ao longo da pesquisa, fossem definidos alguns critérios de recorte e análise dos dados. A definição de tais critérios não pode e nem deve ser feita de forma aleatória e tampouco sem as devidas bases teóricas. Dessa forma, os critérios de análise não foram estabelecidos desde o início da pesquisa e sim construídos a partir das leituras realizadas com possibilidade de mudança a partir do surgimento de novos dados ou bases teóricas.

Mesmo que se tenha a possibilidade de mudança e redefinição de critérios, qualquer alteração deve ter como princípio o problema de pesquisa e também os objetivos inicialmente destacados. Levando-se em consideração a questão da possibilidade de mudança e redefinição de critérios, tem-se como base teórica Boutin,

Goyette, Lessard-Hébert (2005, p.95), que classificam a pesquisa qualitativa em: “contexto da descoberta e contexto da prova”. No contexto da prova busca-se comprovar uma teoria predefinida, enquanto no contexto da descoberta “o investigador foca a *formulação* de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação”.

Ainda sobre os procedimentos metodológicos, a análise dos livros didáticos será realizada a partir do constructo teórico da concepção dialógica do discurso, dentro dessa vertente mobilizaremos a concepção bakhtiniana do discurso.

Com base nesses autores é que se definiu a metodologia do presente trabalho: uma pesquisa que tem seus critérios definidos a partir do contexto da descoberta.

Neste trabalho, o contexto da descoberta norteou a pesquisa para que a partir dos estudos de Bakhtin e os estudos sobre tecnologia e cultura fossem elaboradas teorias a partir das hipóteses iniciais, formando assim um quadro teórico de análise de conteúdo que, nesta pesquisa, serão os livros didáticos, mais especificamente, o livro didático do professor e as orientações dadas ao docente sobre os gêneros discursivos digitais.

A análise de livros didáticos para esta pesquisa teve início no estudo exploratório da disciplina de Seminário de pesquisa - da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino - que tinha por objetivo realizar uma atividade exploratória que tivesse relação com o projeto de pesquisa e, então, repensá-lo, se necessário.

A partir dos estudos teóricos já realizados, ficou definido que se faria uma análise dos livros didáticos do ensino fundamental – anos finais, livro didático do professor, a fim de verificar se tais materiais trazem o estudo de gêneros discursivos digitais e, caso sim, de que forma tal estudo é apresentado e qual a indicação da forma de trabalho para o professor a partir de tais gêneros.

Tendo em vista o número de livros didáticos que se enquadravam no objeto de análise, optou-se por recorrer ao Guia de livros didáticos PNLD 2014, que traz a resenha das coleções escolhidas, um total de 12 para língua portuguesa.

A partir das resenhas, foram selecionadas, inicialmente, sete coleções que foram destacadas no guia por serem organizadas: *Por tema associado a gênero; Predominantemente por gênero; Por gêneros associados a projetos.*

Na busca de um recorte que trouxesse livros que melhor se adequassem ao tema desta pesquisa, das sete coleções já selecionadas foi realizado novo recorte, em que se buscou coleções que citavam gêneros digitais na resenha, chegando ao

número de duas coleções. Ainda em busca de uma coleção que tivesse maior aproximação com as teorias discutidas neste trabalho, das duas coleções pré-selecionadas buscou-se a que citava, além dos gêneros discursivos digitais, os termos associados às pesquisas de Bakhtin, à cultura e à identidade.

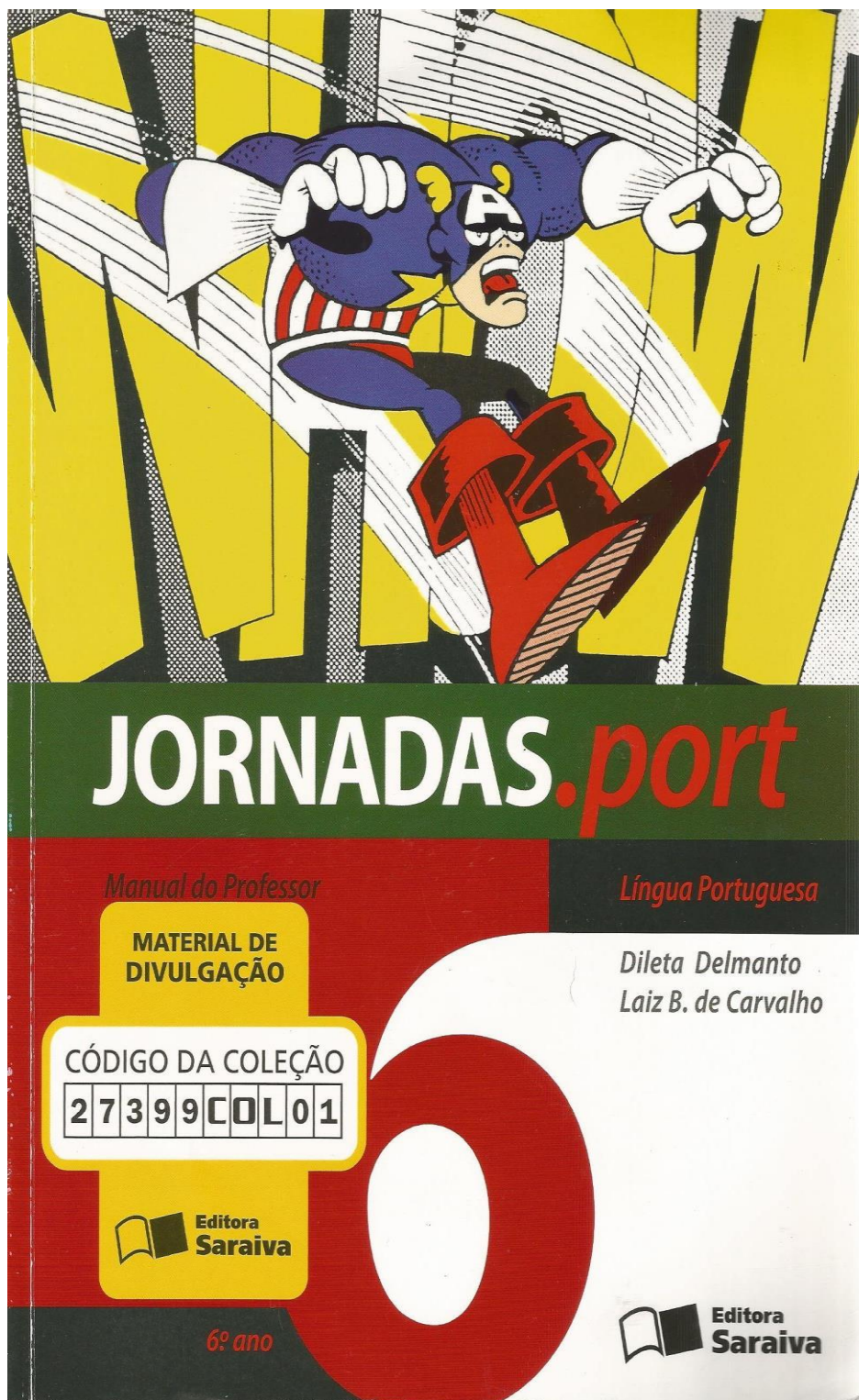
As sínteses das duas coleções trouxeram itens como: esferas discursivas/esferas de circulação e contextos sociais de uso, termos pautados nas discussões bakhtinianas. O que difere as duas obras e serviu como base para definição da obra de análise foram as seguintes indicações na síntese de uma das coleções:

- prevalece uma perspectiva **interacionista** da língua que contempla letramentos diversos e elege os gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem.
- Há também textos que circulam na vida cotidiana, na esfera publicitária e escolar e na **internet**.
- As atividades propõem temas pertinentes à faixa etária do aluno e à sua **formação cultural**. (GUIA PNLD – LP, 2014, p.64-65, grifo nosso)

Considerando os itens em destaque, uma coleção sobressaiu-se no quesito em ensino situado na realidade do aluno²¹: a coleção *Jornadas.port* de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, considerada do Tipo 1, conforme categorização do Guia PNLD – Apresentação, ou seja, coleção sem material complementar.

²¹ Registra-se que devido a impossibilidade de analisar todas as coleções do programa na íntegra recorreu-se às sínteses do Guia do PNLD 2014. Sendo assim, a escolha da coleção que se tornou objeto de estudo desta pesquisa está pautada na visão de outro (s) sobre os livros didáticos. Esse outro pode ter vozes que não são as mesmas que compõem o discurso da autora deste trabalho.

FIGURA 1 – CAPA DO LIVRO DIDÁTICO DE ANÁLISE – 6º ANO



Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012a, capa)

Vale lembrar que, a partir do PNLD 2014, além dos livros passou-se a distribuir um conteúdo multimídia complementar aos livros didáticos, são nove coleções apenas com material impresso e três que têm conteúdo multimídia complementar. Apesar de tal mudança, a seleção da obra objeto de análise não considerou como critério se a coleção escolhida tinha ou não material complementar.

Conforme dito anteriormente, a análise do objeto de estudo se dará por meio da concepção bakhtiniana do discurso.

Para a organização do *corpus* deste trabalho tem-se a pergunta norteadora desta pesquisa: **os livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais – para o professor, trazem gêneros discursivos digitais que consideram a realidade dos sujeitos da educação e suas esferas de circulação?**

Como exposto anteriormente, o manual do professor será objeto de estudo, pois, nessa versão é que podem ser vistas as orientações dadas ao professor. Porém, a partir da análise prévia do manual do professor, viu-se que era necessário analisar também o livro do aluno.

Fazendo uso da definição de gêneros discursivos digitais, exposta ao longo deste trabalho, definiu-se qual seria o *corpus* de pesquisa no livro do aluno. Foram elencadas as unidades que apresentaram no manual do professor gêneros discursivos digitais.²²

Sendo assim, além do manual do professor da coleção *Jornadas.port*, serão analisadas quatro unidades da coleção, uma de cada livro da coleção. São elas:

QUADRO 5 – UNIDADES DOS LDs A SEREM ANALISADAS

Livro	Unidade/Gênero discursivo digital
6º ano	Unidade 1: diário virtual
7º ano	Unidade 5: notícia <i>on-line</i> e de rádio
8º ano	Unidade 5: poema digital
9º ano	Unidade 6: roteiro de cinema

FONTE: elaborado pela autora com base no livro *Jornadas.port*

²² A definição das unidades/textos de análise foi realizada a partir do “Quadro de conteúdos – Gêneros” presente no manual do professor, quadro que será apresentado no decorrer da análise.

Para melhor entendimento da análise realizada, apresenta-se a seguir a organização do livro didático: manual do professor e do aluno e, em seguida, a análise do manual do professor e livro do aluno.

4.2. A COLEÇÃO *JORNADAS.PORT*

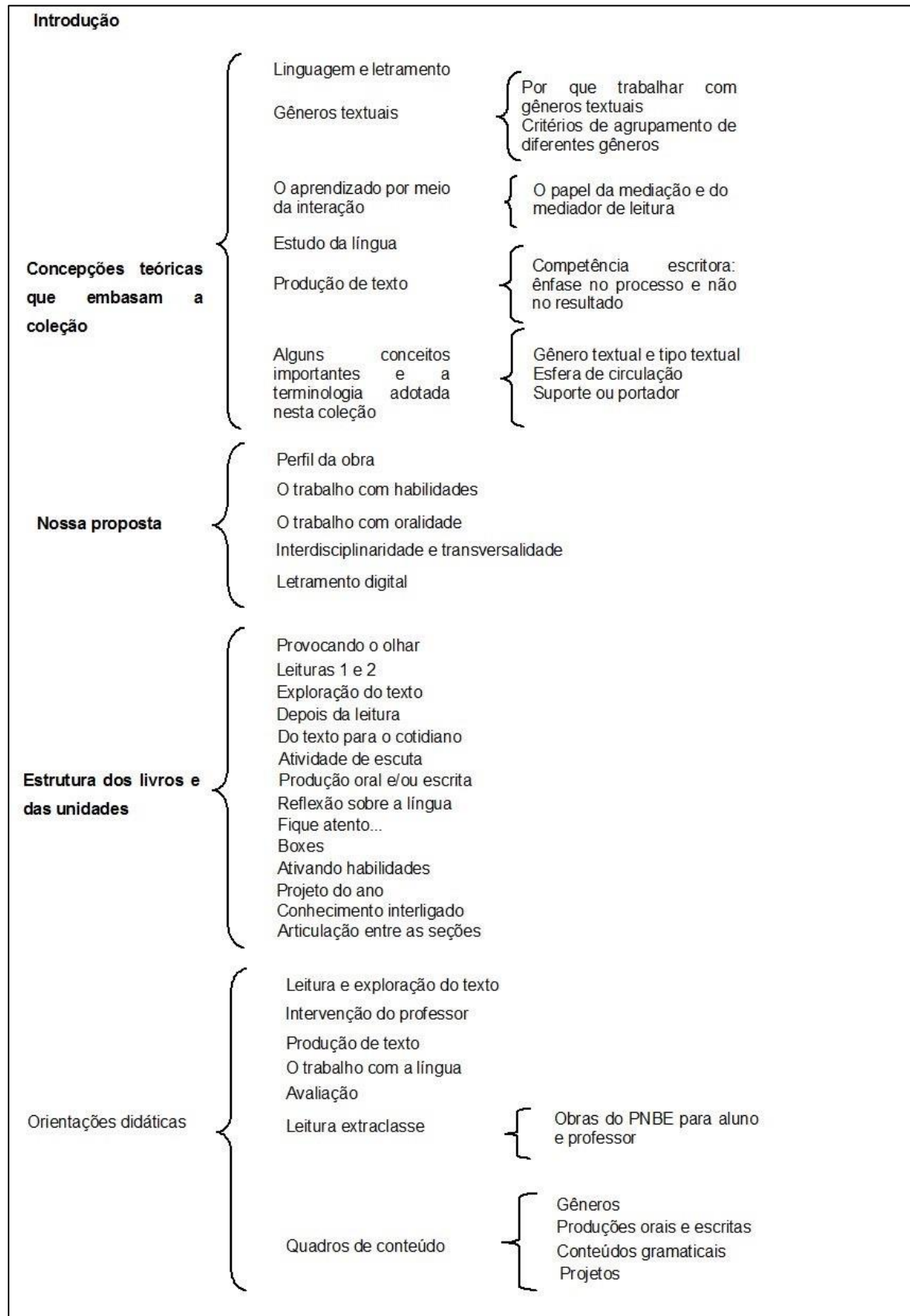
A coleção *Jornadas.port*, selecionada pelo PNLD 2014, tem como autoras: Dileta Delmanto – licenciada em Letras (Português e Inglês), mestre em Língua Portuguesa pela PUC-SP, professora das redes estadual e particular de São Paulo; e Laiz B. de Carvalho – licenciada em Letras e Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Sagrado Coração (USC-Bauru-SP), professora das redes estadual e particular de São Paulo. O livro de 2012 está na sua segunda edição pela editora Saraiva e pela primeira vez integra o PNLD.

A coleção é composta por quatro livros destinados ao ensino fundamental 6º ao 9º ano, cada livro está dividido em oito unidades a serem trabalhadas ao longo do ano letivo.

O livro *Jornadas.port* está dividido em duas partes: o livro do aluno para o professor (que apresenta as respostas dos exercícios e orientações para o professor) e o manual do professor, que está dividido em *orientações gerais* e *orientações específicas para este volume*. Sendo assim, antes de iniciar a análise do material, apresenta-se a organização da segunda parte, o manual do professor.

Em *orientações gerais* as autoras apresentam uma visão geral da obra que inclui: as concepções teóricas de alguns conceitos importantes para o ensino de língua portuguesa, dentre eles: gêneros textuais; um perfil sobre a obra, em que se apresenta o trabalho com as habilidades da língua portuguesa; a estrutura dos livros e das unidades; orientações didáticas, em que indicam intervenções do professor durante as atividades e um quadro de conteúdos que oferece um panorama dos conteúdos para os quatro anos que constituem a coleção. Para melhor compreensão deste item que será analisado cautelosamente a seguir, apresenta-se a divisão na FIGURA 2.

FIGURA 2 - ORGANIZAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES GERAIS – MANUAL DO PROFESSOR

FONTE: elaborado pela autora com base no livro *Jornadas.port*

Os assuntos abordados em cada tópico do item *orientações gerais* serão descritos nesta pesquisa de acordo com a necessidade exigida para a análise do material. Ressalta-se que este item se repete com o mesmo conteúdo em todos os livros da coleção e será analisado na íntegra.

Em *orientações específicas para este volume* as autoras apresentam informações específicas direcionadas para cada unidade da coleção. Dentre elas pode-se citar: informações gerais sobre o gênero, sugestões para o professor de leituras complementares sobre o assunto, orientações sobre as práticas a serem realizadas, perguntas norteadoras para instigar o aluno sobre determinado assunto, todas informações bem sintetizadas, sem explicações extensas.

Do item *orientações específicas para este volume* serão analisadas as unidades em que há a indicação de gêneros discursivos digitais conforme QUADRO 5.

4.3. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO *JORNADAS.PORT*

Conforme foi exposto, a análise do livro será dividida em análise do item *orientações gerais* do manual do professor e análise das unidades da coleção que citam gêneros discursivos digitais em conjunto com o item *orientações específicas para este volume* do manual do professor.

Inicialmente será apresentada uma análise geral do manual do professor, em seguida passa-se a análise mais específica das vozes que compõem o discurso presente no livro didático.

A *Apresentação* do livro inicia-se com as autoras referindo-se ao professor como *caro colega Professor*, pois se identificam como professoras no início do texto e provavelmente buscam uma aproximação, já que indicam o docente como *coautor do projeto pedagógico*:

além de garantir o espaço do aluno, buscando que ele tenha voz, tivemos como preocupação central que você, *colega professor*, também se visse como *verdadeiro coautor do projeto pedagógico* e não encarasse nosso trabalho como uma receita a ser seguida. Nosso objetivo é oferecer-lhe elementos para facilitar e enriquecer sua prática cotidiana de forma a torná-la cada vez *mais produtiva e adequada à sua realidade e à de seus alunos*. (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.2, manual do professor, grifo nosso)

Quando as autoras entendem o professor como *verdadeiro coautor do projeto pedagógico* e têm por objetivo enriquecer e tornar mais *produtiva e adequada à sua realidade e à de seus alunos* a prática cotidiana, tem-se um exemplo do livro didático como enunciado e gênero discursivo, produto de interação entre diferentes sujeitos – o autor, o professor e o aluno, e também diferentes interlocutores.

Retomando o trecho da apresentação do livro: *mais produtiva e adequada à sua realidade e à de seus alunos*, subentende-se que as autoras reconhecem alunos e professores como tendo realidades distintas e espera-se que o livro atenda a tais realidades e/ou culturas.

Ainda na *Apresentação* do manual do professor, as autoras afirmam que a coleção foi elaborada com pressuposto indicando que “a linguagem não é mero conteúdo escolar, mas sim uma atividade humana, histórica e social” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.2, manual do professor) e ainda, segundo as autoras, as atividades indicadas no livro buscam levar o aluno a “refletir, analisar e posicionar-se criticamente em relação à realidade de textos que circulam a sua volta, como a produzir textos coesos e coerentes em relação à intenção e ao interlocutor” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.2, manual do professor).

As autoras asseguram ainda que a escola precisa fornecer aos alunos instrumentos para compreender o mundo moderno se não quiser ficar obsoleta. Nesses dois trechos pode-se perceber a preocupação de que o processo de ensino-aprendizagem esteja de acordo com o contexto em que aluno e também professor estão inseridos. Professor que, segundo as autoras, é

mediador das práticas de uso social da fala, da leitura e da escrita, em diferentes gêneros e linguagens, é a pessoa mais indicada para permitir que, fazendo sentido para os alunos, essas práticas tornem-se parte de seu cotidiano” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.4, manual do professor).

Tal preocupação pode ser vista também nas concepções teóricas da coleção, em que as autoras afirmam: saber utilizar a linguagem pressupõe que se saiba adequá-la a diferentes contextos, o trecho que segue é um dos pressupostos que puderam ser vistos nos estudos bakhtinianos aqui expostos.

Escrever bem é saber ajustar o discurso às características de produção (quem escreve, quando e onde escreve, para quem escreve, com que intenção) e de circulação, escolhendo o gênero, o nível de linguagem e os

recursos linguísticos mais adequados (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p.5, manual do professor).

No item *letramento* as autoras também debatem a questão da linguagem e contexto social. Letramento, segundo as autoras, é o estado de um indivíduo que “participa de eventos em que as práticas de leitura e de escrita têm uma função essencial” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.5, manual do professor), são momentos em que se é capaz de utilizar a língua de acordo com o seu contexto social. Dentre os gêneros citados ao abordar o tema letramento, tem-se: tabelas, quadros, bilhetes, cartas, *e-mails*, ofícios etc. Este trecho apresenta pela primeira vez um gênero discursivo digital (*e-mail*) no manual do professor.

Dando sequência na análise das *concepções teóricas das orientações gerais*, as autoras trazem uma discussão sobre *gêneros textuais* que, para as autoras, “são famílias de textos, reconhecidas por seus formatos, pois apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas.” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.6, manual do professor). No mesmo texto, ao citar exemplos de gêneros, as autoras não incluem nenhum gênero tipicamente digital, ainda que se tenha comentado sobre a realidade dos alunos.

Nos *Critérios de agrupamento dos diferentes gêneros* Delmanto e Carvalho afirmam que há diferentes modos/critérios para se agrupar gêneros, por exemplo: de acordo com a função, com a esfera de circulação e trama textual. As autoras destacam entre tais modos: os PCN (agrupamento de acordo com as esferas de circulação) e a proposta de Dolz e Schneuwly (agrupamento de acordo com os domínios sociais e aspectos tipológicos). Como já foi indicado nesta pesquisa, os PCN de língua portuguesa têm os conceitos do Círculo de Bakhtin como constructo teórico.

As autoras apresentam um quadro com a divisão proposta por Dolz e Schneuwly (2004), mas afirmam que:

nesta coleção, optamos por organizar os gêneros selecionados cruzando critérios: consideramos as esferas de circulação/domínios sociais de comunicação, sem deixar de levar em conta também as capacidades de linguagem e, consequentemente, os tipos de texto na organização das unidades. (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.9, manual do professor)

Considerando a importância dada pelas autoras sobre a seleção de gêneros a partir das esferas de circulação, e mesmo que as autoras afirmem que “atualmente, com as novas tecnologias, é necessário conhecer um número maior de gêneros”

(DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.7, manual do professor), não se percebe, ao longo do texto, exemplos do livro que tragam gêneros especificamente atrelados às novas tecnologias, ao meio digital. Tal afirmação pode ser averiguada pelo quadro de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly indicados pelas autoras (ANEXO 1), o quadro traz trinta e sete tipos diferentes de gêneros, mas nenhum atrelado às novas tecnologias.

Em uma visão geral do manual, exemplos atrelados às novas tecnologias não são tão comuns ao texto direcionado para o professor. Em diferentes momentos as autoras dão exemplos de gêneros, desconsiderando os gêneros da tabela de Dolz e Schneuwly, as autoras citam 126 gêneros discursivos, dos quais 19 são gêneros discursivos digitais, sendo que 13 deles são citados como exemplo ao se falar de letramento digital; nas outras 6 vezes em que se citam gêneros discursivos digitais, 5 são e-mails e 1 propaganda de rádio e televisão.

Ao comentar sobre *esferas de circulação*, as autoras discorrem acerca dos suportes dos gêneros, como livro, CDs, jornais, etc., e apresentam, pela primeira vez, a indicação de que uma inovação tecnológica alterou o formato de um gênero. No exemplo das autoras, o surgimento do microfone modificou a organização do gênero *sermão*²³.

Embora não se perceba a constante preocupação com os gêneros discursivos digitais, as autoras debatem sobre *Letramento digital*. Nesse tópico discutem que, além dos desafios que já são comuns à escola, o uso das novas tecnologias a favor do ensino da leitura e escrita para o letramento digital dos alunos também se tornou necessário de forma que os alunos sejam capacitados à:

realização de modos de leitura e de escrita em situações que envolvem códigos variados – textos, imagens, sons – em um novo formato, híbrido e dinâmico – o hipertexto –, em um novo suporte, o das mídias digitais.(DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.18, manual do professor).

Entende-se que se as autoras propõem um letramento digital, e que esse é um desafio da escola. Sendo assim, espera-se que o livro *Jornadas.port* apresente

²³ O sermão, de acordo com o dicionário Aurélio (2010, p. 1920), “[Do lat. *sermone*, ‘conversação’.] 1. Discurso religioso geralmente pregado no púlpito; prédica, predicação, pregação. 2. Arrazoado longo e enfadonho com que se procura convencer alguém. 3. Admoestação com o objetivo de moralizar.” Esse gênero típico da esfera religiosa era feito, muitas vezes, a céu aberto para um grande número de pessoas. No exemplo dado pelas autoras, o uso do microfone em um sermão possibilita, por exemplo, que a voz – o sermão, chegue a um número maior de pessoas.

situações e gêneros que deem apoio a tal intenção. Porém, paradoxalmente a esta expectativa, tem-se o quadro de conteúdos que apresentam um panorama dos conteúdos trabalhados nos quatro livros da coleção (do 6º ao 9º ano).

FIGURA 2 – QUADRO DE CONTEÚDOS: GÊNEROS

Gêneros				
Unidade	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1	diário íntimo (ficcional e autêntico) e diário virtual	memórias literárias e biografia	resenha crítica	conto
2	história em quadrinhos	recomendações de segurança e instruções de montagem	texto dramático e poema dramático	publicidade institucional impressa e folheto de divulgação (fôlder)
3	carta do leitor e carta de resposta ao leitor	lenda, mito e artigo de divulgação científica	entrevista	relatório escolar de experiência científica e relatório de visita
4	conto popular	cordel e caso	romance de aventura e conto maravilhoso	samba-enredo e rap
5	fábula	notícia	poema (poema visual, caligrama, haicai, poema concreto, poema digital)	artigo de opinião e poema
6	relato de viagem	guia de viagem e mapa turístico	texto de divulgação científica e texto paradidático	roteiro de cinema e roteiro de propaganda para a TV
7	poema	crônica	conto de enigma e conto de suspense	conto de terror, conto de humor
8	verbete de enciclopédia e verbete poético	anúncio e outdoor	reportagem, infográfico	editorial, charge e cartum

FONTE: livro *Jornadas.port* (2012, p. 30, manual do professor)

A figura acima demonstra que a coleção traz diferentes gêneros discursivos, porém a presença de gêneros discursivos digitais não é expressiva, de acordo com as informações trazidas no quadro. Cabe ressaltar que os gêneros que aparecem no quadro podem ter diferentes suportes e que, embora não sejam objeto de estudo desta pesquisa, podem, a partir de uma análise, serem considerados como gêneros discursivos digitais, como é o caso do gênero entrevista que pode ser apresentado em diferentes suportes, tema e estilo, ser um gênero digital ou não.

A partir desse quadro de conteúdo com a apresentação dos gêneros é que foram definidas as unidades de análise da coleção. Tendo sido apresentada uma análise das *orientações gerais* passa-se a analisar as vozes que compõem o discurso do LD no que diz respeito aos gêneros discursivos digitais.

4.3.1. Análise das vozes no manual do professor – *orientações gerais*

Conforme já relatado no item anterior, as autoras identificam-se como professoras e iniciam a apresentação do manual se dirigindo ao professor como “caro colega professor”.

De acordo com o currículo das autoras, apresentado no próprio livro didático, as duas são professoras, logo entende-se o vocativo por elas inserido. Porém, ainda que professoras, Dileta Delmanto e Laiz Barros, nesse contexto, assumem a posição de autoras do livro didático. A partir dessa contextualização cabe analisar se as autoras dão continuidade ao texto apenas como autoras ou se inserem como professoras, quais são as vozes que compõem o discurso e a quem ele é dirigido.

Por tratar-se do manual do professor, espera-se que ao longo de todo o texto ele, o professor, seja o interlocutor do discurso, ainda que se tenha um representante médio do grupo. Como explicitado no capítulo anterior, um discurso pode ter um interlocutor, mas também pode ter sido pensado em um superdestinatário. No livro *Jornadas.port* pode-se perceber em alguns trechos que não é exatamente para o professor que o enunciado foi escrito.

O fragmento a seguir compõe o item: *concepções teóricas que embasam a coleção*, nos trechos que o antecede não há menção que se possa subentender que o texto é escrito para o professor (exceto de que está inserido no manual do professor):

Fragmento 1 – Seção: *Concepções teóricas que embasam a coleção: linguagem e letramento*

O projeto desta coleção desenvolve-se no bojo de uma concepção de linguagem que rompe com as correntes que tratam a língua como fenômeno separado do universo social e histórico.

(...) Nesta coleção, **entendemos letramento como o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas participa competentemente de eventos em que as práticas de leitura e escrita têm uma função social.**” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 5, manual do professor, grifo nosso)

Como já posto, é possível que um discurso seja escrito para um superdestinatário, para se buscar o superdestinatário dos enunciados do fragmento 1, retoma-se o Guia PNLD – LP:

serão excluídas as coleções que não atenderem aos seguintes requisitos:

- explicitar, no *Manual do Professor*, os **pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica**;
- organizar-se tanto do ponto de vista dos volumes que a compõem quanto das unidades estruturadoras de cada um de seus volumes – visando a garantir a **progressão do processo de ensino-aprendizagem propostos**. (2013, p.10, grifo nosso)

A partir do primeiro item do trecho citado do Guia PNLD – LP e da forma como o discurso é construído pelas autoras, sem o direcionamento para um interlocutor, infere-se que o item *Concepções teóricas que embasam a coleção* tem como superdestinatário o PNLD, tendo em vista que a indicação das concepções teóricas é pré-requisito para a participação no programa. Já no segundo item, que indica a necessidade de progressão no processo de ensino-aprendizagem, exemplifica-se com o seguinte trecho do manual do professor:

Fragmento 2 – Seção: Nossa proposta

“conceber a **progressão** do conteúdo em *espiral*, sendo previsto, **em cada ano com gêneros de diferentes agrupamentos evoluindo em complexidade**, tanto no que se refere aos agrupamentos de gêneros selecionados como no que diz respeito às habilidades.” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 15, manual do professor, grifo nosso).

Nesse trecho percebe-se a preocupação em explicitar que o livro visa “garantir a progressão do processo de ensino-aprendizagem propostos” (Guia PNLD – LP, 2013, p.10). Ressalta-se que o PNLD indica que o livro deve *garantir a progressão*, mas o fato das autoras indicarem a preocupação com o progresso dos conteúdos, não significa, necessariamente, que tal recomendação é seguida pela coleção, sendo necessária a análise das obras para confirmação. Nesse enunciado tem-se, novamente, a inferência de que esse discurso foi construído para um superdestinatário: o PNLD.

A partir do constructo teórico desta pesquisa, entende-se que o PNLD exerce dentro do livro didático, mais especificamente no discurso das autoras, dois papéis: o de superdestinatário e representa, também, uma das vozes constitutivas desse discurso. O PNLD, por sua vez, traz a voz dos PCN²⁴, que, por seu turno, traz o

²⁴ Ressalta-se que os PCN de Língua Portuguesa são fundamentados em diferentes autores que trabalham a linguagem e o ensino de LP e que Bakhtin é um dos teóricos que compõem o discurso do documento.

discurso das teorias bakhtinianas, exemplificando assim uma relação dialógica do discurso.

Percebe-se ao longo do texto que, em diferentes momentos, o professor deixa de ser, para as autoras, o *caro colega professor* e passa a ser *professor*, mas é, especificamente, na seção intitulada *Nossa proposta*²⁵ é que o *caro colega professor* passa a ser *professor*.

Entende-se essa mudança durante a construção do discurso como resultado do deslocamento cultural das autoras: ora são autoras, ora são autoras-professoras, colegas do seu interlocutor que trazem em seus enunciados, dentre tantas vozes, a voz do PNLD e o tem como superdestinatário.

Esse deslocamento cultural das autoras também pode ser explicado pelo conceito de modelagem de Eagleton (2011), trazido no capítulo 2. As autoras do livro didático passam a se modelar de acordo com as diversas vozes que são trazidas de diferentes culturas: a voz do livro didático, a cultura das comunidades das escolas que selecionaram, os diferentes sujeitos para quem ensinaram a língua portuguesa etc.

A partir do item “Nossa proposta” percebe-se que as autoras já “cumpriram” o dever de “explicitar, no Manual do Professor, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica” (Guia PNLD – LP, 2013, p. 10), então, deixam de escrever para seu superdestinatário e passam a escrever para seu interlocutor: o professor, que deixou de ser, no discurso das autoras, o *caro colega professor*.

Na sequência do livro percebe-se a troca de turnos entre as autoras e as autoras-professoras, há momentos em que as autoras orientam ou norteiam o professor acerca do processo de ensino-aprendizagem e há momentos que as autoras-professoras parecem assumir tal processo, por meio do livro didático, desconsiderando a proposta inicial em que o professor era apresentado como “coautor do projeto pedagógico” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, manual do professor, apresentação). São nessas mudanças na construção dos enunciados que se percebe o deslocamento cultural das autoras.

Diferente do que se tem em um processo de deslocamento cultural em que o autor é de uma cultura totalmente diferente *do outro*, no caso do livro didático as autoras não são pertencentes a um grupo totalmente diferente daquele para quem se

²⁵ Para melhor compreensão pode-se retomar a Figura 2.

dirigem mas, no contexto, estão em um grupo distinto que olha o professor como o *outro*. Esse olhar passa pela duplicação do outro, pela construção híbrida e acabamento. Ainda que se busque no livro didático indícios desses três processos, vale ressaltar que tais processos não são estanques e não tem fronteiras rígidas para uma categorização, como processos, há enunciados híbridos que se alternam ao longo do discurso.

Duplicação do outro: conforme apresentado no capítulo anterior, a duplicação do outro acontece quando se olha o outro a partir daquilo que se conhece daquela cultura. Veja-se o seguinte trecho:

Fragmento 3 – Seção: *Nossa proposta*

□ “O grande número de indicações de endereços da internet visa oferecer oportunidade de atualização a custo zero para o professor, que poderá usufruir os variados recursos que a rede lhe oferece.” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.14)

Neste fragmento tem-se o discurso das autoras, não das autoras-professoras, o discurso trazido neste enunciado permite inferir a condição do professor como *outro*, um profissional que necessita de qualificação e, talvez, que não a possa fazer por uma questão socioeconômica ou por precariedade de ofertas de atualização na rede pública de ensino.

A partir desse discurso, percebe-se a visão fragmentada e homogeneizada quando se elegeu o representante médio dos professores: professores carentes de atualização e sem condições econômicas de se atualizar.

O enunciado das autoras pode refletir o discurso de vozes das esferas da atividade humana pelas quais circularam: o ambiente acadêmico, que diz que os professores precisam de atualização; a carreira docente que exige tal atualização, exigência que se acredita não sendo imposta ao docente, mas que é por ele desejada, mas que o livro didático, o manual do professor, não pode suprir toda a demanda da atualização docente.

Além da função orientativa posta no manual didático, tem-se os momentos em que as autoras tomam para si o papel de ensinar, como já citado, se contrapondo ao discurso inicial em que o professor era coautor do projeto.

Fragmento 4 – Apresentação

“Além de garantir o espaço do aluno, buscando que ele tenha voz, tivemos como preocupação central que você, colega professor, também se visse como coautor do projeto pedagógico e não encarasse nosso trabalho como uma receita a ser seguida.” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a)

A ideia de que o professor é coautor e que o livro não deve ser visto “como uma receita a ser seguida” não é mantida ao longo do manual, a exemplo de momentos que as autoras assumem o papel de ensinar alunos e também professores, tem-se o seguinte trecho:

Fragmento 5 – Seção: *Nossa proposta – perfil da obra*

em consonância com as concepções teóricas que norteiam a coleção, seu desenho levou em conta a necessidade de:

(...)

- Apresentar orientação (para o professor e para o aluno) de como aprimorar o texto produzido.” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 15)

E ainda:

Fragmento 6 – Seção: *Nossa proposta – o trabalho com as habilidades*

Nesta coleção, nossas expectativas de ensino e aprendizagem convergem para um ponto central: que o trabalho realizado nas diferentes seções do livro se alargue e se aprofunde de modo a permitir ao aluno desenvolver um grau de letramento que o capacite a compreender o que ouve ou lê em qualquer disciplina, e a produzir, com autonomia, textos (escritos, orais ou visuais) de diferentes gêneros, adequados a sua intenção e ao seu interlocutor. (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.15)

No Fragmento 5, novamente as autoras pressupõem a necessidade do professor de receber orientações sobre como aprimorar o texto, o que indica que a visão que elas têm sobre o professor é de que há lacunas no conhecimento que precisam ser preenchidas e que por meio do livro didático poderão exercer tal papel.

De fato, o livro didático do professor tem função orientativa, porém tal orientação parte de uma visão fragmentada do outro que, no caso, precisaria de orientação para “aprimorar o texto produzido”. Essa questão é uma das que deve ser analisada posteriormente nas indicações dadas pelas autoras no trabalho com gêneros discursivos digitais no livro do aluno.

Já no Fragmento 6, as autoras apresentam as próprias expectativas para o processo de ensino-aprendizagem²⁶, elas dão autonomia para o aluno citando o que se espera que seja por ele desenvolvido, mas excluem o professor desse processo.

Os fragmentos até então discutidos trazem no discurso das autoras diferentes vozes e o PNLD como superdestinatário, há de se retomar o que foi posto no capítulo anterior, que o aluno também pode ser um superdestinatário do manual do professor e da mesma forma pode ser visto a partir de uma visão fragmentada.

No fragmento 7, as autoras assumem a função de autoras-professoras, explicitam o modo como aquele conteúdo deverá ser trabalhado. Ressalta-se que, nesse trecho, as autoras dão autonomia ao aluno conforme posto no fragmento 6.

Fragmento 7 –Seção: Concepções teóricas que embasam a coleção: estudo da língua

- “Assim sendo, **procuramos contemplar**, nas atividades de reflexão sobre a língua, os variados recursos, mecanismos e regularidades indispensáveis à construção de um texto e que, em seu conjunto e articulação, constituem a gramática da língua. (...)”
- O domínio seguro do repertório linguístico-discursivo à sua disposição e adequado à sua faixa etária, **aliado à capacidade de escolher de que gênero lançará mão para seu projeto de dizer**, permitirá ao aluno o desenvolvimento de sua competência comunicativa.” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 11-12, grifos nosso)

A afirmação de que o aluno tem a capacidade de “escolher de que gênero lançará mão para o seu projeto de dizer” (p. 11-12) se contradiz ao seguinte trecho:

Fragmento 8 –Seção: Concepções teóricas que embasam a coleção: produção de texto

- “Ao formular sua proposta, **o professor deverá ter clara a situação em que seus alunos produzirão** o texto: **deverá** considerar a faixa etária e os conhecimentos que possuem; explicitar para quem e por que o texto será escrito (por exemplo, para explicar à população do bairro a importância de economizar água, para despertar nos colegas de classe o desejo de ler os livros resenhados, para explicar às crianças do primeiro ano como separar lixo reciclável etc.). **Deverá também sugerir o gênero a ser utilizado** e o veículo em que se dará a publicação.
- A avaliação **deverá estar intimamente relacionada aos critérios sugeridos na proposta**. Por isso, ela **deve conter todos os elementos necessários para que o aluno compreenda o que deve ser realizado (e, portanto, o que será cobrado pelo professor)** (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 12, grifos nosso)

²⁶Longe de condenar as autoras por este ou aquele fragmento, o que se vê na seção *Nossa proposta: perfil da obra* é, além do que consta nos fragmentos citados, o livro busca atender a diferentes vozes que compõem o seu discurso: os PCN de língua portuguesa (1998), o PNLD (2014) e também os instrumentos de avaliação externa: Saeb, Prova Brasil, Enem.

A partir da teoria bakhtiniana de gêneros do discurso sabe-se que o contexto de produção é que determinará a escolha do gênero, sendo assim, é coerente a orientação dada ao professor acerca da formulação da proposta, porém a formulação de uma proposta com contexto de produção claro seria suficiente para a escolha do gênero. Portanto, a sugestão do gênero feita pelo professor fere, de certa forma, a “capacidade de escolher de que gênero lançará mão para seu projeto de dizer, permitirá ao aluno o desenvolvimento de sua competência comunicativa” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, manual do professor, p. 11-12).

Ainda sobre a produção de texto, o manual traz a seguinte orientação para o professor planejar a proposta de escrita:

FIGURA 4 – PLANEJAMENTO DE PROPOSTA DE ESCRITA

Planejar de acordo com a situação de produção significa levar em conta:

- ▶ quem escreve e de que lugar social escreve: um jornalista, um advogado, um aluno, um político;
- ▶ o motivo pelo qual escreve: um advogado, por exemplo, ora escreve para mudar sua agenda, ora para pedir a liberação de um preso;
- ▶ para quem escreve: para a secretária, para o juiz etc.;
- ▶ que gênero poderá ser utilizado para melhorar conta da intenção que se tem: um bilhete, uma petição, um e-mail;
- ▶ o veículo (o portador): o jornal, o receituário médico, o espaço do e-mail no computador, o quadro-negro na sala de aula, o jornal mural, um livro a ser doado à biblioteca...

FONTE: livro *Jornadas.port* p. 12 – manual do professor

Essa proposta, trazida pelas autoras, pautada em uma perspectiva bakhtiniana, também pode ser vista no PCNLP. Sendo assim, tem-se mais um exemplo de duplicação do outro, pois, ainda que a proposta dos PCN seja amplamente divulgada entre os professores de LP, as autoras, a partir de uma visão fragmentada desse docente, veem como necessária a orientação de como elaborar o projeto de escrita, como se os professores desconhecessem textos como os PCNLP publicado há quase 20 anos.

Veja-se que a orientação dada ao professor no fragmento 8 tem caráter orientativo, mas uma posição autoritária em relação ao professor, “**deverá** considerar a faixa etária; A avaliação **deverá estar intimamente** ligada (...); para que o aluno compreenda o que **deve** ser realizado (e, portanto, o que **será cobrado** pelo professor)” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, manual do professor, p. 11-12).

Os termos em destaque no fragmento 8 não condizem com o discurso inicial das autoras, que previa a autonomia do docente e também do discente. Há uma imposição de comportamento do docente no que se refere ao planejamento e a avaliação dos alunos, quando se trata de produção de texto a expressão **que será cobrado pelo professor** não corresponde ao processo de produção em que o aluno deveria ter autonomia para desenvolvimento da competência comunicativa.

Retomando a Figura 4, a proposta para o docente não considera, em seus exemplos, a realidade do aluno, produtor do texto e interlocutor do professor. Contrapondo essa proposta, tem-se a afirmação das autoras, baseadas em Schneuwly, sobre o porquê trabalhar com gêneros textuais:

entendemos que a aprendizagem dos diversos gêneros que socialmente circulam entre nós não somente amplia a competência linguística e discursiva dos alunos, mas também propicia-lhes formas de participação social (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, manual do professor, p. 7).

O “entre nós”, citado pelas autoras, considera a esfera de qual “nós”? O “nós” autoras, das autoras-professoras, do professor ou do aluno? Há nesse trecho uma homogeneização, em que, a princípio, as autoras não veriam o professor e o aluno como outro, porém, ao citar na proposta (Figura 4) exemplos como: o do advogado que escreve para a secretária para mudar sua agenda ou do juiz para liberar um preso tem-se exemplos que, muitas vezes, podem ser distantes da realidade de alunos e, talvez, de professores.

Além do processo de duplicação do outro, que também será analisado no trabalho com gêneros discursivos digitais no livro do aluno, tem-se, no manual do professor, o processo de construção híbrida.

Construções híbridas: a construção híbrida ocorre quando o autor do discurso traz para um mesmo enunciado relações dialógicas em um processo em que duas atuações se intercalam: o outro em seu campo ideológico e o sistema axiológico do autor.

Na coleção analisada as construções híbridas se dão tanto no olhar das autoras para o professor como no olhar das autoras para o campo axiológico dos alunos e, novamente, tem-se a mudança de turnos entre as autoras e as autoras-professoras na elaboração do discurso.

Conforme já discutido, o discurso das autoras traz diferentes vozes, como o PNLD e os PCN, e, ao longo do manual, tais vozes são trazidas quando se trata da realidade dos alunos. Os estudos e discussões desta pesquisa, pautados nos conceitos bakhtinianos e de cibercultura, como de Lemos e Levy (2010), e também nos documentos oficiais, assinalaram que a sociedade tecnologizada traria para a escola os gêneros discursivos digitais. Esse discurso sobre as novas tecnologias e gêneros por vezes é recuperado pelas autoras, como pode ser visto no seguinte fragmento:

Fragmento 9 –Seção: *Por que trabalhar com gêneros textuais?*

Podemos dizer que o trabalho com gêneros textuais:

(...)

- ☐ É mais adequado ao letramento exigido para a vida em sociedade. Atualmente, com as novas tecnologias, é necessário conhecer um maior número de gêneros. O mundo mudou muito rapidamente, e a sociedade faz exigências cada vez mais intensas. Em várias frentes, a exigência de linguagem se adensou, portanto, a noção de tipo de texto não basta, tampouco o ensino tradicional da gramática: impõe-se hoje o formar o aluno para o *uso efetivo de sua língua materna*; (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 7, grifos das autoras)

Nesse trecho, as autoras afirmam que a sociedade faz exigências e que com o advento das novas tecnologias é necessário que se conheça um número maior de gêneros. Assim, tem-se neste enunciado uma relação dialógica com as diferentes vozes que compõem o campo axiológico das autoras, dentre elas: os PCN e o PNLD. Por outro lado, no fragmento 10, pode-se ver que: ainda que as autoras pensem em

gêneros emergentes das novas tecnologias, os exemplos dados aos professores não condizem com tal realidade social:

Fragmento 10 –Seção: *Por que trabalhar com gêneros textuais?*

Podemos dizer que o trabalho com gêneros textuais:

(...)

- Permite trabalhar de forma relacionada ao gênero, tipo de texto e função, de forma a levar o aluno a perceber que um mesmo conteúdo temático pode ser desenvolvido em diferentes gêneros, e a escolha depende da intenção do locutor. Assim, **um sermão, uma propaganda, um editorial, uma carta pessoal, um livro de autoajuda** podem ser classificados, quanto à *função*, como textos persuasivos (porque todos têm a intenção de agir sobre alguém, de influenciar um comportamento). Porém, são exemplares de gêneros diferentes, com *organização textual* particular e objetivos, modalidade (oral ou escrita), suporte, nível de planejamento, grau de transparência, nível de linguagem e recursos peculiares; (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 8, grifo nosso)

Ainda que haja a preocupação de se falar sobre as novas tecnologias, os gêneros discursivos digitais não têm representatividade no discurso das autoras, ficando restrito, muitas vezes, ao gênero *e-mail* que, não necessariamente, representa um gênero de uso do aluno, veja-se o fragmento 11:

Fragmento 11 –Seção: *Por que trabalhar com gêneros textuais?*

Podemos dizer que o trabalho com gêneros textuais:

(...)

- Permite *trabalho contextualizado dos níveis de linguagem* e de adequação/inadequação dos registros formal e informal. Por exemplo, a linguagem descontraída e com muitas marcas de oralidade é aceitável em um *e-mail* pessoal ou numa conversa por meio de um programa de troca de mensagens, mas não em um *e-mail* profissional; (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 8, grifo das autoras)

Nota-se que a base da discussão desse tópico não é necessariamente o gênero, nesse caso, ele é um pretexto para exemplificar adequação e inadequação da linguagem, conforme solicita o PNLD.

O discurso das autoras, apresentado até agora, não corresponde apenas às diferentes vozes e campos axiológicos das autoras. Esse discurso também é fruto do encontro entre culturas, citado por Canclini (2013), pois, ainda que haja uma divisão geográfica e socialmente delimitada, em que se tem a cultura do professor, a do aluno e a do autor do livro didático, existe uma modelagem contínua por parte das autoras

do livro didático na construção do discurso, o que torna o livro didático um campo de hibridação formado pela cultura do professor, do aluno e das autoras.

O processo de deslocamento cultural na troca de turnos entre autoras e autoras-professoras e de interlocutor, ora o *caro colega professor* ora o *professor* é um exemplo de construção híbrida. Ao passo que a seção *Nossa proposta* dirige-se a *você, professor* as orientações didáticas apresentam um discurso híbrido em que se tem a troca de denominações durante a construção do discurso.

Fragmento 12 –Seção: Orientações didáticas: Leitura e exploração do texto

Mais adiante, neste manual, em *Orientações para o trabalho com este volume*, apresentamos muitas sugestões para a realização da leitura, **pelo professor** e pelo aluno (como ler poemas, como fazer uma leitura dramatizada etc.). (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 24, grifo nosso)

Nesse fragmento, vê-se a voz das autoras atendendo a uma solicitação do PNLD, uma das vozes que compõe seus enunciados, que faz a seguinte indicação: “serão excluídas as coleções cujos *Manuais* não se caracterizem por: (...) apresentar textos de aprofundamento e propostas de atividades complementares às do *Livro do aluno*” (Guia PNLD – LP, 2013, p.11). Por se tratar de um trecho que tem por objetivo confirmar para o PNLD a existência de atividades complementares para o professor, as autoras não têm os docentes, ao menos não diretamente, como interlocutores e sim o PNLD, por isso, o uso da expressão *pelo professor* no fragmento 12. Em uma situação em que o interlocutor fosse o professor poderíamos ter o seguinte enunciado, por exemplo: apresentamos muitas sugestões para a realização da leitura, **para você, professor** e também para o aluno (como ler poemas, como fazer uma leitura dramatizada etc.).

No fragmento a seguir, vê-se uma construção diferente à do fragmento anterior:

Fragmento 13 –Seção: Orientações didáticas: Leitura extraclasse

Para bem cumprir seu papel na formação do leitor, a escola deve trabalhar a leitura como fonte de conhecimento e como fruição, esse objetivo maior deve estar sempre presente no dia a dia **do professor**, que deverá sugerir e estimular leituras sempre que aparecer uma oportunidade, trazendo e recomendando obras relacionadas aos temas e aos gêneros abordados, propondo atividades que despertem a vontade de ler e permitam a descoberta do prazer que a leitura pode proporcionar. Por isso, em cada unidade, nos boxes *Não deixe de*, sugerimos livros (além de *sítes* e filmes) relacionados por tema ou gênero ao conteúdo da unidade, adequados à faixa etária dos alunos. São apenas algumas possibilidades: é importante que, recorrendo à sua própria experiência e à dos alunos, **você** aumente o leque de indicações. (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 27, grifo nosso)

Para a análise desse texto, retoma-se o Guia do PNLD:

Finalmente, a destinação do aluno, ao final desse período de escolarização, é bastante diversificada, e muitas vezes implica a interrupção temporária ou mesmo definitiva de sua educação escolar, motivo pelo qual o ensino fundamental deve garantir a seus egressos um domínio da escrita e da oralidade suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, **inclusive no que diz respeito à fruição da literatura em língua portuguesa.**(Guia PNLD – LP, 2013, p.15, grifo nosso)

Analisando o fragmento 13 a partir desse trecho do PNLD, percebe-se que o enunciado das autoras está atrelado ao campo axiológico formador do seu discurso quando as autoras afirmam “esse objetivo maior deve estar sempre presente no dia a dia **do professor**”, nesse enunciado, o professor é o outro e quem fala são as autoras. Já na continuidade do texto tem-se a voz das autoras-professoras, há uma identificação com o professor, pois a experiência desse docente é considerada, ele volta a ser parte do processo de ensino-aprendizagem, coautor da proposta pedagógica, “são apenas algumas possibilidades: é importante que, recorrendo à sua própria experiência e à dos alunos, **você** aumente o leque de indicações.”

Outro momento em que se pode identificar uma construção híbrida está transcrito no fragmento a seguir, neste trecho as autoras retomam a ideia de professor como construtor das aulas e reiteram a afirmação de que a coleção oferta diversas sugestões de leitura na área dos estudos da linguagem, demarcando assim, a voz do PNLD:

Fragmento 14 –Seção: Nossa proposta

Nossa preocupação primeira, ao elaborar este material, foi concebê-lo de modo que **você, professor**, se sinta realmente sujeito da condução de suas aulas. Para isso, procuramos oferecer muitas sugestões de leitura na área de estudos da linguagem e, ao mesmo tempo, garantir espaço para que você faça escolhas de acordo com sua realidade, pois concordamos plenamente com os que afirmam que não se deve ensinar aos alunos o que eles já sabem nem se furtar a ensinar o que ainda não dominam. (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 14, grifo nosso)

Neste trecho há uma aproximação com o interlocutor, o professor, e também uma reafirmação da autonomia do professor e necessidade de se conhecer a realidade do aluno para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (o que as autoras, neste momento, compreendem que apenas o material não poderia contemplar todas essas necessidades, sendo necessária a intervenção do professor). O fato é que há um reconhecimento do processo de homogeneização da elaboração do discurso do LD a partir da definição do representante médio do grupo.

Nesses fragmentos (13 e 14), ficam evidenciadas as duas “linguagens”, dois perfis axiológicos citados por Bakhtin, as autoras apresentam a linguagem de autoras do livro didático que precisam atender às solicitações do PNLD, mas também apresentam a voz das autoras-professoras que reconhecem o campo axiológico do seu interlocutor, o professor, e tentam se deslocar para o universo escolar em que está o docente e compreender a necessidade de transcender a homogeneização.

O processo de construção híbrida será retomado na análise das *Orientações específicas para este volume* para unidades já mencionadas e também nas orientações dadas para o professor no livro do aluno, nas mesmas unidades.

Finalizando a análise do manual do professor *Orientações gerais* passa-se a análise do texto a partir do conceito de acabamento.

Acabamento: os estudos bakhtinianos trazem o acabamento como processo no qual o autor de um enunciado, após um processo de deslocamento cultural, consegue analisar a cultura do outro a partir do campo axiológico daquele sujeito.

No processo de acabamento as autoras do LD conseguem olhar alunos e professores a partir de um excedente de visão que ultrapassa os campos axiológicos que elas formularam em seus discursos, é possível ver a desfragmentação dos interlocutores, professores e alunos, deixa-se de dizer o que deve ser feito e apresenta sugestões a serem aplicadas a partir de uma análise individual de cada realidade:

Fragmento 15 –Seção: *Orientações didáticas: Avaliação*

Os resultados das avaliações servem para uma reflexão sobre a prática educativa do professor e, quando necessário, para o redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem. Eles devem, porém, ser vistos também como instrumentos que possibilitam ao aluno tomar consciência não só de suas dificuldades como também de seus avanços e potencialidades e que dão ao professor elementos para reexaminar suas estratégias, se necessário. (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 26)

O processo de acabamento em relação ao sujeito-aluno pode ser visto no seguinte trecho:

Fragmento 16 –Seção: *Orientações didáticas: Avaliação*

Deve focar, portanto, não só a avaliação de resultados, mas também a avaliação formativa. A primeira verifica se o aluno está apto a seguir adiante depois de determinada etapa. A segunda, a formativa, permite ao aluno avaliar seus progressos no dia a dia, verificar o que já sabe e em que aspecto apresenta dificuldades e deve empenhar-se mais. Por isso, consideramos de fundamental importância que se levem em conta não só as avaliações de seu desempenho em relação à língua (recepção e produção de textos e reflexão sobre a língua, mas também suas habilidades em relação a:

- registros de aula e organização do material;
- receptividade para discussão, reflexão e proposta de soluções;
- respeito e solidariedade nos trabalhos em grupo;
- participação proativa;
- interação social positiva com colegas e o professor;
- autonomia na realização das tarefas propostas;
- assiduidade e pontualidade na entrega dos trabalhos.

Essas habilidades e atitudes poderão ser verificadas por meio de observações do professor e da autoavaliação do aluno, com base em critérios sugeridos pelo professor. (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 26-27)

Nesse fragmento, as autoras reafirmam a participação do professor no processo de ensino e a necessidade de compreender o outro, o aluno, que deixa de ser sujeito homogeneizado que tem necessidades e realidades que se diferenciam e que podem ser observadas pelo docente, de acordo com Janzen (2012, p. 109), “um dos observadores percebe, obviamente, no outro, a partir do seu excedente de visão, coisas que só ele pode perceber – pelo lugar que é o único a ocupar (e pelo sentido único) – e que são inacessíveis ao outro (outra cultura).”

O processo apresentado, nos fragmentos 15 e 16, demonstra o excedente de visão das autoras em relação aos sujeitos da escola, o professor e o aluno. Esse excedente de visão passa por um processo em que o autor vê o outro sem a contemplação do processo de duplicação, há um retorno ao próprio campo axiológico

em que se faz um acabamento do outro e se aproxima mais do campo axiológico do outro do sujeito observado.

O processo de deslocamento cultural em suas diferentes fases: duplicação do outro, construção híbrida e acabamento envolvem, no livro didático, uma série de fatores para a análise que perpassam pela análise do discurso dos enunciados, o dito e o não dito, o reconhecimento das vozes do discurso, o conhecer dos campos axiológicos dos sujeitos de análise.

Sendo assim, foi necessário, para atender a pergunta norteadora deste trabalho: *verificar a presença de gêneros discursivos digitais no livro didático de Língua Portuguesa do ensino fundamental anos finais – livro do professor, e, caso isto se confirme, qual o encaminhamento que se dá para o uso deles?* analisar o processo de deslocamento cultural no manual do professor, porém, para atingir o terceiro objetivo desta pesquisa: *investigar as vozes presentes no discurso das autoras do livro didático no que concerne o uso dos gêneros discursivos digitais, considerando as culturas dos seus interlocutores*, será necessária, ainda, a análise das unidades temáticas da coleção que estão pautadas nos gêneros discursivos digitais, análise que será realizada no tópico que segue.

4.3.2. Vozes no livro didático do aluno: orientações dadas para o trabalho com gêneros discursivos digitais

A seguir serão analisadas as unidades da coleção, livro do aluno para o professor, que foram apresentadas no Quadro 5. Será analisada uma unidade de cada uma das obras da coleção, do 6º ao 9º ano, paralela à análise do manual do professor, especificamente ao item *Orientações específicas para este volume* correspondente à unidade do livro do discente. A análise se dará a partir dos conceitos bakhtinianos acerca do discurso, gêneros discursivos e autoria, conforme análise já apresentada nas orientações gerais do manual do professor.

□ 6º ano - Unidade 1: *Registrando o cotidiano* – Gênero: Diário virtual

As orientações dadas ao professor no item *Orientações específicas para este volume* do manual do professor no que diz respeito ao gênero digital são superficiais,

não há uma orientação das autoras em relação a como trabalhar com o gênero, ou como iniciar as atividades com os alunos, também não considera quais os recursos tecnológicos que a escola possui e qual a relação que o professor tem com as novas tecnologias.

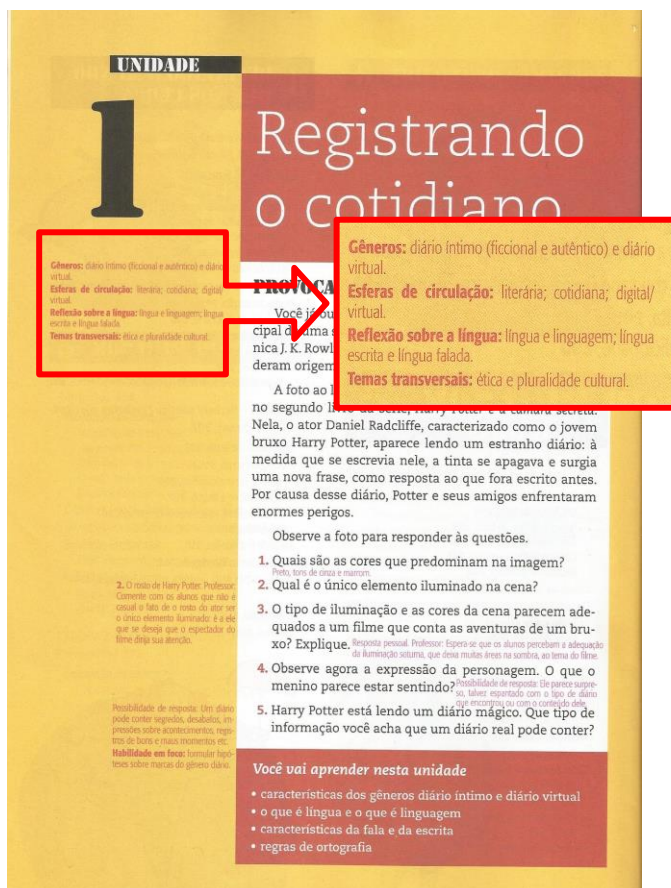
Nesta unidade, trabalhamos o gênero diário íntimo e introduzimos o gênero diário virtual, que é veiculado em um tipo específico de blogue. Outros tipos de blogue, que não aqueles centrados no relato pessoal, serão abordados em outros volumes da coleção. (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.32, manual do professor).

Além dessa breve explicação sobre a veiculação do diário virtual, as autoras indicam um *site* que apresenta um passo a passo para criação de um blogue, uma lista de blogues educacionais e também indicação de outros textos sobre tecnologias na educação, segurança na internet e uso de blogues para fins pedagógicos.

Devido às poucas indicações que se tem no manual do professor sobre o trabalho com o gênero discursivo digital, diário virtual, passa-se à análise do livro para verificar quais indicações são dadas ao professor.

Todas as unidades do livro iniciam com a seguinte indicação para o professor sobre a unidade: *gênero, esfera de circulação, reflexão sobre a língua, temas transversais*, conforme pode ser visto na Figura 5.

FIGURA 3 -- ABERTURA DA UNIDADE 1

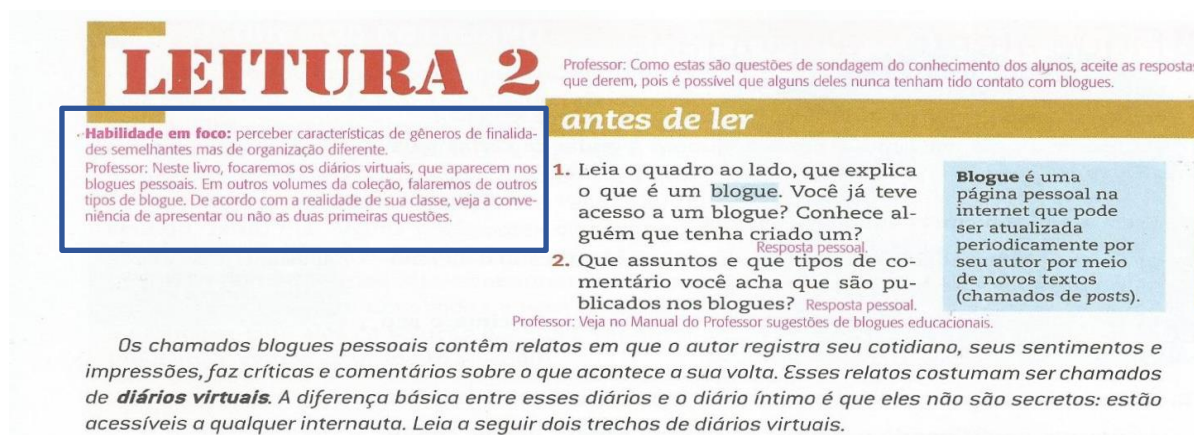


Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012a, p. 12)

Na Unidade 1 há a seguinte indicação: *gênero* - diário íntimo (ficcional e autêntico) e diário virtual; *esfera de circulação* - literária, cotidiana, digital/virtual.

A *Leitura 1* da unidade traz o fragmento do livro *Diário de um banana*, exemplificando o gênero diário íntimo ficcional e um fragmento do livro *Diário de Anne Frank* para exemplificar um diário ficcional autêntico. A *Leitura 2* da primeira unidade traz textos de blogues pessoais e inicia, assim como nos textos da *Leitura 1*, com perguntas que visam identificar o conhecimento que os alunos têm sobre o gênero, tais perguntas estão na seção intitulada “*antes de ler*”. As perguntas do gênero direcionadas aos alunos são:

FIGURA 4 – UNIDADE 1 - LEITURA 2 – GÊNERO: DIÁRIO VIRTUAL



As autoras apresentam ao professor a seguinte orientação para o trabalho com o gênero “professor: como estas são questões de sondagem do conhecimento dos alunos, aceite as respostas que derem, pois é possível que alguns deles nunca tenham tido contato com blogues” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 34).

A partir das questões para sondagem do aluno e da orientação dada para o professor (no manual do aluno e no do professor), vê-se um processo de duplicação do outro, tanto em relação ao aluno quanto ao professor, pois entende-se que as autoras cogitam a possibilidade de que os alunos não conheçam um blogue, mas desconsideram a possibilidade de que o professor também não tenha tido contato com este suporte.

No item *Habilidade em foco* (FIGURA 6) um outro processo pode ser identificado, trata-se de uma construção híbrida, pois as autoras não heterogeneízam os sujeitos-alunos, há a compreensão de que seja possível que entre os interlocutores-alunos haja realidades distintas, com diferentes campos axiológicos no que diz respeito ao conhecimento acerca do gênero blogue: “De acordo com a realidade de sua classe, veja a conveniência de apresentar ou não as duas primeiras questões”. Ainda nesse trecho, pode-se verificar uma atividade responsiva das autoras à voz do PNLD, o superdestinatário, no que diz respeito à “valorização dos conhecimentos prévios do aluno” (EDITAL DE CONVOCAÇÃO 2014, 2014, p. 30), já que as autoras consideram que o contexto dos alunos e os de cada docente não são homogêneos.

A partir dos trechos do livro didático, Figura 6, pode-se considerar que as autoras têm como representante médio dos professores um sujeito que é digitalmente

incluído e que as informações presentes no livro do aluno são suficientes para o processo de ensino-aprendizagem a partir do gênero discursivo digital: diário virtual. Essa visão das autoras acerca do interlocutor, o professor, também é um exemplo do processo de duplicação do outro: os professores são vistos a partir de uma perspectiva de que todos os professores têm compreensão em relação ao trabalho com gêneros discursivos digitais, mais especificamente, o diário virtual.

Esta unidade do livro transcreve trechos de diários virtuais e partir deles inicia atividades que estão distribuídas na seção “exploração do texto”. Nesta seção tem-se atividades que levam o aluno a compreender a estrutura do gênero e a sua função, qual o tipo de linguagem que é utilizada e quem é o possível interlocutor do texto.

FIGURA 5 – UNIDADE 1 – EXPLORAÇÃO DO TEXTO – GÊNERO: DIÁRIO VIRTUAL

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

1. Depois de ter lido os fragmentos de diários virtuais reproduzidos, indique no caderno as afirmações que podem se aplicar aos diários virtuais em geral: *Respostas: a, b, c e d.*
 - a) Há sempre a data de cada post.
 - b) A linguagem é informal e recheada de expressões do dia a dia, internetês; a leitura é descontínua (o leitor não precisa conhecer os registros anteriores).
 - c) O autor registra o cotidiano, suas ideias, sentimentos, impressões e faz comentários sobre o que acontece a sua volta.
 - d) Não são secretos: estão acessíveis a qualquer internauta.
 - e) Existem modelos rígidos a serem seguidos por quem se dispõe a criar um diário virtual.
 - f) Ao contrário do diário íntimo, no diário virtual os relatos são publicados em ordem cronológica: do mais antigo para o mais recente.
2. Escolha na internet um blogue que lhe interesse para publicar nele um comentário. Se não tiver acesso à internet, escreva no caderno um comentário que você enviaria ao autor de um dos blogues da Leitura 2.
3. Observe os dois diários virtuais. O que eles têm em comum:
 - a) quanto ao uso de recursos visuais? *Em ambos há cabeçalho com o nome do blogue (no primeiro texto) ou do autor do blogue (no segundo); há fotos relacionadas ao assunto tratado nos posts.*
 - b) quanto ao tipo de linguagem? *Em ambos há linguagem simples, espontânea.*
4. No diário íntimo, o interlocutor do autor é o próprio autor. E no diário virtual, a quem o autor se dirige? *A qualquer internauta.*
5. Nesses dois diários virtuais, os autores, ao escrever, revelam alguns sentimentos e desejos. Procure trechos em que eles revelam:
 - a) um desejo (uma vontade);
 - b) um sentimento (alegria, decepção, preocupação etc.).
6. Hoje em dia, os meios de comunicação alertam os usuários de blogues dos "perigos da internet". Como a internet é um espaço público, quem divulga nela fotos, endereço e senhas ou expõe intimidades está sujeito a que se faça algum mau uso dessas informações. Além disso, crianças e jovens podem ficar expostos a receber mensagens violentas ou impróprias para a idade.
 - a) Que perigos poderiam ser esses?
 - b) Como fazer para se proteger?
7. Você sabia que até personagens podem ter blogues? Veja um trecho do diário de uma personagem de novela apresentada pela rede Globo, com direito a comentários dos internautas.


2. Professor: Escolha a proposta que for viável para a classe. Se houver possibilidade de acesso à internet, é possível realizar a atividade com a classe toda dividida em pequenos grupos.

2. Professor: Escolha a proposta que for viável para a classe. Se houver possibilidade de acesso à internet, é possível realizar a atividade com a classe toda dividida em pequenos grupos.

5. a) Blogue de Daniel Uemura: "[...] em breve voltarei a minha normalidade".
 5. b) Blogue impróprio: "Minha expectativa é enorme, mas a chance de me decepcionar com o final é praticamente inexistente"; blogue de Daniel Uemura: "Estava com saudades de compartilhar ideias com vocês".

6. b) Professor: No Manual do Professor você encontra sugestão de site sobre medidas de segurança na internet para, se necessário, orientar as respostas dos alunos.

NÃO DEIXE DE ASSISTIR
 • *Vida de menina* (Brasil, 2004), direção de Helena Solberg
 Filme baseado no livro *Minha vida de menina*, diário de Helena Morley, adolescente de ascendência inglesa que viveu em Diamantina, Minas Gerais, no final do século XIX.



Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012a, p. 36)

Nessa seção, a orientação para o professor “escolha a proposta que for viável para a classe. Se houver possibilidade de acesso à internet, é possível realizar a atividade com a classe dividida em pequenos grupos” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.36), é o primeiro momento em que as autoras apresentam uma preocupação com os recursos tecnológicos disponíveis na escola. Nesse trecho, percebe-se um deslocamento das autoras que conseguem analisar o outro, sobre uma perspectiva daquele sujeito, pois, ao entenderem que determinadas escolas, alunos e professores poderão ter contextos diferentes em relação às novas tecnologias e que será necessário que cada docente organize-se de acordo com a realidade do contexto em que está inserido, elas mantêm um discurso híbrido em que enquanto autoras-professoras exercem um papel orientador a partir do LD, mas que entregam ao docente o papel de coautor do projeto pedagógico e mediador do conhecimento, proposta inicial apresentada no manual do professor.

Como pôde ser visto na Figura 7 – questão 2, a seção prevê que o aluno publique um comentário em um blogue que seja de interesse dele, mas, caso ele não tenha acesso à internet, é orientado a escrever no caderno o que diria ao autor do blogue trazido para *Leitura 2*. Nesse trecho há duas informações que devem se destacar: a necessidade do “processo de apropriação das mídias digitais” (DELMANTO e CARVALHO, manual do professor, 2012a, p.18), uma premissa trazida pela voz do PNLD para o discurso das autoras, e a necessidade de se considerar a realidade do contexto em que o aluno está inserido. A construção desse discurso pode ser entendida como uma construção híbrida do enunciado, pois as autoras veem o outro em seu campo ideológico e trazem o próprio sistema axiológico de autoras.

Diferente do discurso apresentado no manual do professor em *Orientações gerais*, em que as autoras assumiam um papel formativo em relação ao docente, nas orientações presentes no livro didático em relação aos gêneros discursivos digitais, a ausência de uma discussão mais densa sobre o assunto pode ser incluída como um processo de duplicação do outro, mas também como um processo de construção híbrida, o fato de esses enunciados poderem ser duplicação ou construção híbrida está atrelado ao que foi dito anteriormente: os processos não são estanques e não tem fronteiras rígidas para uma categorização.

A questão 6, apresentada na figura 7, acerca dos perigos da internet, apresenta um processo de duplicação do outro e também de construção híbrida, pois, as autoras em seu enunciado (1) entendem que os alunos podem necessitar de auxílio sobre a

comunicação na era digital, mas que o professor, está apto a versar sobre o assunto. Já na orientação seguinte (2), sobre a mesma questão, as autoras remetem o docente ao manual do professor, para que tenha mais informações:

(1) como a internet é um espaço público, quem divulga nela fotos, endereço e senhas ou expõe intimidades está sujeito a que se faça algum mau uso dessas informações. Além disso, crianças e jovens podem ficar expostos a receber mensagens violentas ou impróprias para a idade.

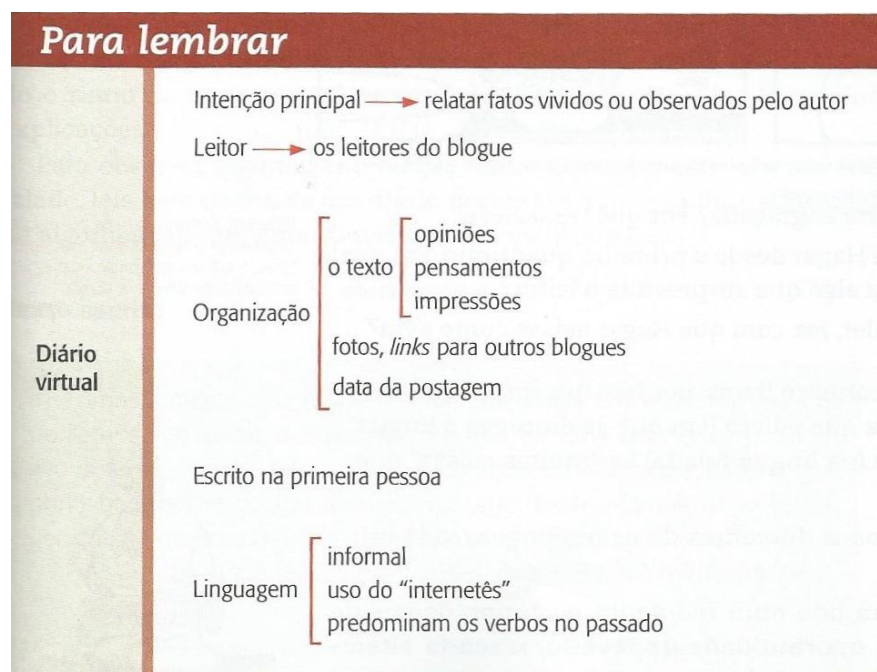
(2) 6. b) Professor: no Manual do Professor você encontra sugestão de site sobre medidas de segurança para, **se necessário**, orientar as respostas dos alunos. (DELMANTO e CARVALHO, 2012, p.36, grifo nosso).

Ao longo da unidade as autoras discutem o gênero *diário virtual* no papel de autoras, não havendo a troca de turnos com as autoras-professoras como foi visto nas *orientações gerais* do manual do professor.

A discussão acerca do gênero discursivo ficou restrita à seção *Explorando o texto*, diferente do que acontece com a Leitura 1 (gênero: diário íntimo) da mesma unidade em que se tem outras seções para discutir o texto, como exemplo: *Nas entrelinhas do texto*; *Além das linhas do texto*, *Como o texto se organiza* e *Recursos linguísticos*. Em uma análise geral do livro, vê-se que a Leitura 2, em todas as unidades, é menos explorada que a Leitura 1. As seções *Como o texto se organiza* e *Produção escrita* proporcionariam uma experiência mais completa com o gênero digital *diário virtual*.

A discussão acerca do gênero *diário virtual* é finalizada com a seção *Para lembrar*, que apresenta as principais características do gênero, segundo as autoras.

FIGURA 6 – UNIDADE 1 – PARA LEMBRAR – GÊNERO: DIÁRIO VIRTUAL



Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012a, p. 38)

Ainda que a discussão acerca de um gênero discursivo digital esteja presente no livro do 6º ano, entende-se que a exploração do gênero é deficitária. De acordo com o PNLD e também com a proposta das autoras para os alunos:

buscamos atividades que possam levá-lo tanto a refletir, analisar e posicionar-se criticamente em relação à realidade circundante e ao grande número de textos que circulam a sua volta, como a produzir textos coesos e coerentes em relação à intenção e ao interlocutor. (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.2, manual do professor).

Essa afirmação não condiz, necessariamente, com as propostas relacionadas ao gênero discursivo digital: diário virtual, porém, ainda que o livro didático não propicie todos os aspectos citados no trecho acima, o professor, como mediador, pode levar os alunos a desenvolver tais habilidades a partir da proposta inicial indicada no livro didático.

Sabendo-se que a formação de alunos e o processo de ensino-aprendizagem é um processo construído a partir de diversas vozes e a longo prazo, passa-se a análise da próxima obra da coleção *Jornadas.port*.

- **7º ano - Unidade 5: O fato em foco– Gêneros: Notícia *on-line* e de rádio**

A unidade do livro do 7º ano, da coleção *Jornadas.port*, a ser analisada, será a Unidade 5, a *Leitura 2*, que tem como proposta a discussão do gênero *notícia on-line*. Nessa unidade há a produção de uma notícia de rádio para o *Projeto do ano*²⁷ que, neste volume, é um programa de rádio.

Assim como no livro do 6º ano, a unidade que apresenta um gênero digital no volume do 7º ano também apresenta o gênero como *Leitura 2*. Sendo assim, a discussão a partir do gênero não apresenta as mesmas seções e não é aprofundada como acontece na *Leitura 1*.

Diferente do que pôde ser visto na unidade do livro do 6º ano, em que a abertura da unidade indicava que os gêneros a serem trabalhados eram o diário e o diário virtual, nesta unidade, a indicação é apenas para o gênero notícia, como pode ser visto em destaque da FIGURA 9.

²⁷ O projeto ano é um “complemento ao trabalho realizado no ano, em cada livro, é apresentado um projeto para que os alunos possam aplicar conhecimentos sobre gêneros orais e escritos em situações concretas de uso e socializar suas produções, dando a elas um leitor real e diferente dos colegas e do professor.” (DELMANTO e CARVALHO, manual do professor, p. 23) Ainda que se trate de um gênero digital, o *Projeto do ano* não foi selecionado como gênero para a análise por se tratar de um projeto a ser desenvolvido ao longo do ano e com diferentes momentos discutidos no livro didático, porém, é inevitável citar e analisar algumas indicações acerca do projeto, uma vez que, a produção escrita da unidade 5, está atrelada a esta atividade.

FIGURA 7 - ABERTURA DA UNIDADE 5

Página 1 da unidade

Página 2 da unidade



Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012b, p. 172 e 173)

Como pode ser visto na figura, apenas na segunda página da unidade é que se apresenta ao aluno o gênero notícia *on-line* como gênero a ser discutido.

Na apresentação da *Leitura 2* a seção *Antes de ler* incita os alunos a refletirem sobre a existência de notícias *on-line*, embora a resposta que aparece para o professor não traga o gênero discursivo: apenas informa sobre qual tipo de jornal que tem imagens em movimento, como nas notícias do mundo fictício de Harry Potter, Figura 10.

FIGURA 8 - UNIDADE 1 - LEITURA 2 – GÊNERO: NOTÍCIA ON LINE

LEITURA 2

Habilidade em foco: identificar recursos verbais e não verbais na organização de um texto, utilizando esses conhecimentos para ampliar o acesso a informações e tecnologias.

antes de ler

1. No mundo fictício de Harry Potter, personagem da série de livros de J. K. Rowling, existe um jornal impresso, o *Profeta Diário*, em que as fotos se movem para mostrar os acontecimentos, e as notícias mudam magicamente, à medida que os fatos acontecem. No mundo real, existe um tipo de jornal que é atualizado em tempo real e tem imagens “que se movem”. Onde o encontramos?
Na internet (as fotos que se movem são vídeos).

Professor: Se os alunos tiverem acesso à internet, peça que entrem em portais de notícias e leiam algumas delas. Caso haja sala de informática na escola, faça com eles esse trabalho prévio. Na impossibilidade de eles acessarem a internet, peça-lhes que leiam a notícia a seguir e respondam apenas às cinco primeiras questões.

A primeira notícia que lemos nesta unidade foi tirada de um jornal impresso. Vamos ler agora uma notícia postada em um portal de notícias da internet.

Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012b, p. 194)

Observando o trecho em destaque na Figura 10, nota-se, novamente, a preocupação das autoras em relação aos recursos tecnológicos disponíveis na escola, o que se pode entender, assim como no livro do 6º ano, um processo híbrido, pois as autoras consideram a necessidade de se trabalhar com gêneros discursivos digitais, mas compreendem que o contexto de seus interlocutores pode impossibilitar o desenvolvimento de tal atividade.

Cabe aqui afirmar que as autoras, nesse processo, deixam de homogeneizar o seu representante médio, tanto do sujeito aluno como do professor, pois, ainda que tenham interlocutores para quem escreveram, passam a considerar que a relação dialógica estabelecida por meio do livro didático é composta por diferentes sujeitos com campos axiológicos diversos.

A *Leitura 2* desta unidade traz uma notícia *on-line* com comentários de leitores do *site*. O texto, assim como os comentários dos leitores, são objetos de análise da seção *Exploração do texto* como pode ser visto na Figura 11.

FIGURA 9 - UNIDADE 5 – EXPLORAÇÃO DO TEXTO – GÊNERO: NOTÍCIA ON-LINE

EXPLORAÇÃO DO TEXTO

Antes de iniciar o estudo do texto, tente descobrir o sentido das palavras desconhecidas pelo contexto em que elas aparecem. Se for preciso, consulte o dicionário.

1. Por que o fato relatado mereceu ser objeto de uma notícia?
2. O título “Estudantes raspam o cabelo para apoiar colega com câncer em Minas” tem as mesmas características dos títulos de notícias impressas? Explique.
3. Observe que depois da notícia aparece uma seção intitulada “Comente esta notícia”.

“Comente esta notícia”

Tania
Lindo gesto!!”

- a) A quem ela se destina? *Aos leitores do site.*
- b) Qual seu objetivo? *É um espaço para que os leitores manifestem sua opinião, positiva ou negativa, sobre o que leram, façam comentários, contem experiências etc.*
- c) O que os comentários reproduzidos têm em comum quanto ao assunto? *Todos elogiam a atitude dos jovens.*
- d) O leitor de um jornal impresso também pode comentar as notícias publicadas nele? Como?

4. Nem todas as afirmações a seguir são verdadeiras. Copie no caderno apenas as que indicam adequadamente características de notícias publicadas em jornais impressos e das postadas em sites e blogs.
 - a) O jornal impresso pode permitir ao redator aprofundar certos aspectos da notícia, colocar mais detalhes, elaborar melhor o texto.
 - b) A notícia postada em um site ou blogue apresenta as informações concentradas.
 - c) O leitor-padrão de um portal de notícias na internet frequentemente quer uma informação atualizada, que não precise ser relida para ser compreendida. Por isso os parágrafos são mais curtos, mais concisos.
 - d) Nas notícias postadas na internet aparecem fotos, o que não acontece nos jornais impressos, que valorizam o texto escrito.
 - e) As notícias postadas nos portais são frequentemente atualizadas e os fatos podem chegar mais rapidamente ao leitor. *Respostas: a, b, c, e.*

5. A notícia sobre a solidariedade dos estudantes saiu na versão on-line do jornal Correio, da Bahia. Observe, na página anterior, a home page do jornal Correio e responda.

Habilidade em foco: estabelecer relação entre o texto verbal e recursos gráfico-visuais presentes.

 - a) O que é possível notar de semelhante entre a primeira página de um jornal impresso e essa página on-line?
 - b) E de diferente?
 - c) E quanto à maneira de acessar as notícias, há alguma diferença? Explique.

1. Porque se trata de um fato incomum de forte apelo emocional e que, por isso, pode interessar a muitas pessoas.
2. Sim, ele resume o fato, não inicia parágrafo nem por verbo, não termina em ponto final, o verbo está no presente. Professor: Mostre aos alunos que esse título já responde, resumidamente, às seguintes questões: quem (estudantes), o quê (raspam o cabelo), por quê (para apoiar colega com câncer) e onde (em Minas).
3. d) Sim, pode comentar por meio de carta ou e-mail enviados ao jornal, que são lidos e podem ser publicados em uma seção especial do jornal (*Cartas do leitor*). Professor: Ajude os alunos a responder mostrando-lhes, se for possível, a seção de cartas do leitor de algum jornal impresso. A carta do leitor foi abordada no volume do 6º ano.
5. a) Em ambas aparece o nome do jornal, o título de diversas matérias; os fatos considerados mais importantes são colocados no alto da página, com títulos em letras maiores; há foto nas matérias mais importantes, propagandas, sobretítulos, pequenos blocos de texto ampliando as informações dadas nos títulos etc.
5. b) Há espaços reservados ao leitor, para que possa fazer pesquisas específicas no site, há uma relação das notícias mais lidas, mais comentadas etc.
5. c) No jornal impresso, é necessário ir à página e ao caderno indicado na página inicial para encontrar a notícia desejada. Já no portal, basta clicar na foto ou no título para que a página da notícia se abra.

Analisando as questões propostas pelas autoras acerca do gênero notícia on-line destaca-se, inicialmente, a questão 3. Nela discute-se os comentários da notícia:

o destinatário, o objetivo e um comparativo com o gênero impresso, porém, a discussão relacionada a quem se destina não considera, por exemplo, a mudança do polo emissor, a velocidade das informações das tecnologias mediadas pela internet e a possibilidade de produção de conteúdo por qualquer pessoa com acesso à rede, como foi discutido no capítulo 2. O fragmento a seguir traz alguns excertos dos exercícios e das sugestões de respostas para o professor apresentada na Figura 11.

Fragmento 17 –Seção: *Exploração do texto* – Gênero: notícia *on-line*

3.a) **A quem se destina?** Aos leitores do *site*.

3.d) **O leitor de um jornal impresso também pode comentar as notícias publicadas nele?**

Como? Sim, pode comentar por meio de carta ou *e-mail* enviados ao jornal, que são lidos e podem ser publicados em uma seção especial do jornal (*Cartas do leitor*). Professor: Ajude os alunos a responder mostrando-lhes, se for possível, a seção cartas do leitor de algum jornal impresso. A carta do leitor foi abordada no volume do 6º ano. (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p. 196)

Na questão 3, como já dito, não se discute a mudança do polo emissor e a pluralidade de interlocutores que se tem em gêneros digitais veiculados na rede. Nesse caso, a questão elege os interlocutores dos comentários da notícia como “leitores do *site*” (3.a) o que homogeneiza um público que é diverso e, muitas vezes, desconhecido. É a eleição de um representante médio do discurso que não tem características que sejam conhecidas como comuns a um grupo social, se considerarmos a ideia de cultura discutida no capítulo 2.

Em relação à mudança do polo emissor, convém retomar Canclini (2013) e inferir que é possível que não só os professores, mas também as autoras, não considerem que a sociedade passa por um processo de relocalização, já que os meios eletrônicos têm permitido uma propagação massiva das culturas.

Em um texto do gênero notícia *on-line*, os comentários podem, por exemplo, de acordo com as discussões de Canclini (2013), representar a desterritorialização de culturas, pois não é possível demarcar, geográfica e socialmente, os interlocutores da notícia. Sendo assim, os comentários da notícia podem representar uma realidade unificada desconsiderando as diferentes culturas que se encontram e, muitas vezes, se hibridizam. Dessa forma, a resposta da questão (3.a) não seria facilmente respondida com “os leitores do site”, pois tal resposta desconsideraria o conceito de

cibercultura, a mudança do polo emissor e o processo de realocização promovido pelas TIC.

Em análise à questão (3.d) vê-se um discurso híbrido das autoras: ao tempo que apresenta um gênero discursivo digital também remete professores e alunos ao gênero impresso, como se necessário contrapor o gênero emergente (notícia *on-line*) ao gênero preexistente para orientação do professor. Nesse discurso das autoras tem-se a voz do PNLD e a dos PCN que indicam a necessidade do trabalho com diferentes gêneros, incluindo aqueles que estão atrelados às TIC, e a voz do campo axiológico das próprias autoras que, possivelmente, estiveram habituadas à leitura do jornal impresso.

Ainda nesse discurso, a escolha do comparativo entre a notícia *on-line* e o jornal impresso também pode ser entendido como um processo de acabamento, se considerarmos que as autoras tenham uma preocupação acerca dos recursos tecnológicos e acessibilidade à internet por parte dos alunos e dos professores.

Processo semelhante ocorre ao analisarmos o discurso das autoras na perspectiva do aluno como interlocutor. Nesse prisma, as autoras julgam necessário que o professor apresente aos alunos uma seção de um jornal impresso: *carta ao leitor*, mas a mesma orientação não é dada para o jornal *on-line*. Sendo assim, pode-se inferir que as autoras consideram que os alunos estejam em um campo axiológico que circula pelas esferas digitais, o que tornaria desnecessário que o professor apresente o gênero notícia *on-line* ao aluno.

Na questão 5, na Figura 11, as autoras dão continuidade ao comparativo entre notícia e notícia *on-line*. Nos comentários direcionados ao professor, as autoras explanam sobre a maneira de acesso às notícias nos dois gêneros e, sem nomear, citam pela primeira vez, os *hiperlinks*: “No jornal impresso, é necessário ir à página e ao caderno indicado na página inicial para encontrar a notícia desejada. Já no portal, basta clicar na foto ou no título para que a página da notícia se abra” (DELMANTO E CARVALHO, 2012b, p. 196). Ainda que exista essa indicação, não há outras orientações acerca dos *hiperlinks* ou sobre o gênero notícia *on-line*.

Ressalta-se que, no manual do professor – *orientações específicas para este volume*, no que se refere à unidade de análise, as autoras não fazem nenhuma discussão acerca do gênero notícia *on-line*. Logo, infere-se que as autoras acreditam que a discussão sobre o gênero não seja necessária, pelo fato de acreditarem que o conhecimento é de domínio do docente, ou ainda, esse fato pode representar uma

construção híbrida, em que o PNLD e os PCN orientam sobre a necessidade de se inserir gêneros discursivos digitais no livro didático, mas que o campo axiológico das autoras tem por base para o ensino de língua materna os demais gêneros do discurso.

Ainda na Unidade 5, tem-se na seção *Produção escrita e oral* a produção de uma notícia de rádio que está atrelada ao Projeto do ano.

FIGURA 10 - PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL – GÊNERO: NOTÍCIA DE RÁDIO

PRODUÇÃO ESCRITA E ORAL

Notícia de rádio

PRODUÇÃO PARA O PROJETO

Você vai escrever uma notícia que poderá ser lida por um locutor no programa de rádio que você e seus colegas produzirão no fim do ano. O público serão os colegas de outras turmas, professores e funcionários da escola.

Antes de começar Professor: Se achar conveniente, peça aos alunos que façam a produção em duplas. Veja no Manual do Professor a notícia original.

1. A notícia a seguir foi publicada na internet. Para esta atividade, retiramos dela algumas palavras e trechos. Leia-a e depois faça no caderno o que se pede.


◀ Cachorro ■ varrer ruas na China
▶

■ [lide]

Sob as ordens de seu dono Xu Ming, o cão-gari corre em zigue-zague para varrer as ruas por onde passa.

Enquanto trabalha, ele repetidamente olha para trás em direção ao dono como se buscasse aprovação para os seus esforços de limpeza.

Ele é muito inteligente e dócil. Decidi que usaria parte do meu tempo livre para ensinar-lhe algo especial, disse Xu ao *site Orange News*. Para minha surpresa, o que ele pareceu amar foi varrer, por isso fiz uma pequena vassoura para que ele pudesse levar a todo lugar.



■ [legenda]

Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/tabloide/tabloideanas/2011/06/13.jhtm>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

a) Complete o título da notícia com um verbo cujo sentido esteja de acordo com o que se diz sobre o cão no texto. Atente para o tempo verbal adequado.

b) Leia as informações a seguir e, com elas, crie um lide para a notícia.

- **O quê:** um cachorro se transforma em estrela *on-line*
- **Quem:** um cachorro da raça *golden retriever*
- **Quando:** depois de ser fotografado varrendo a rua
- **Onde:** em Changchun, na província de Jilin, na China
- **Por quê:** porque varre as ruas por onde anda com seu dono

c) Identifique o parágrafo que contém depoimentos em discurso direto e reescreva-o marcando as falas com aspas.

d) Crie uma legenda para a foto. Se quiser, invente dados sobre o cachorro, como nome e idade.

1. a) Título original da notícia: "Cachorro adora varrer ruas na China". Outras possibilidades: Cachorro sabe/ama/quer/gosta de varrer ruas na China.

1. b) O lide original da notícia: "Um cachorro da raça *golden retriever* é 'maníaco por limpeza', tanto que varre as ruas por onde passa enquanto caminha com seu dono. O cãozinho tornou-se uma estrela *on-line* na China depois de ser fotografado usando uma vassoura enquanto caminhava em Changchun, na província de Jilin". Há outras possibilidades de resposta.

1. c) "Ele é muito inteligente e dócil. Decidi que usaria parte do meu tempo livre para ensinar-lhe algo especial", disse Xu ao *site Orange News*. "Para minha surpresa, o que ele pareceu amar foi varrer, por isso fiz uma pequena vassoura para que ele pudesse levar a todo lugar."

1. d) Legenda original: "Cachorrinho aplicado na limpeza das ruas". Há outras possibilidades de resposta.

Planejando o texto

1. Selecione o fato que será objeto de sua notícia. Ele deve ser recente; ser do interesse da comunidade escolar – alunos, professores, funcionários; relacionar-se à própria escola, ao bairro ou à cidade.

Habilidade em foco: produzir texto a partir de modelo, levando em conta o gênero, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema, aos propósitos do texto e à continuidade temática.

Na produção da escrita da notícia de rádio não há orientação específica para o professor ou para o aluno sobre características do gênero. A indicação que se tem, na Figura 12, é: “você vai escrever uma notícia que poderá ser lida por um locutor no programa de rádio que você e seus colegas produzirão no fim do ano. O público serão os colegas de outras turmas, professores e funcionários da escola”. Nesse trecho as autoras indicam quem são os interlocutores da notícia e qual o suporte do gênero, porém, outras informações sobre o contexto de produção não são detalhadas para alunos ou professores. Para a continuidade da análise da produção oral e escrita, apresenta-se parte das informações do projeto do ano na Figura 13 e a informação completa no Anexo 2 desta pesquisa.

FIGURA 11 - PROJETO DO ANO: PROGRAMA DE RÁDIO

O nosso programa de rádio

O programa será produzido e apresentado apenas no final do ano, mas o planejamento precisa começar agora.



1. Primeiramente, com a orientação do professor, a classe vai conversar sobre programas de rádio. Anote no caderno as opiniões mais interessantes que surgirem e a conclusão das discussões.
2. Forme um grupo com quatro ou cinco colegas.
3. Ao trabalhar as unidades deste livro, vocês vão produzir diversos textos. Alguns deles estarão marcados com o símbolo:  **PRODUÇÃO PROJETO**. Vocês devem guardar esses textos, pois eles poderão ser selecionados para o programa de rádio.
4. Decidam se vocês vão guardar todos os textos do grupo em uma mesma pasta ou se cada um vai ter sua própria pasta.

Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012b, p. 53)

A apresentação do *Projeto do ano* traz um infográfico com a história do rádio desde de 1887 até o rádio digital. As informações atuais acerca do suporte, que antecedem a produção escrita da Unidade 5, não mencionam quem são os interlocutores, quais os contextos e os gêneros que são comuns a este suporte. As orientações dadas são acerca do planejamento da atividade e não do planejamento necessário para produção dos textos considerando as especificidades do gênero.

A orientação no final do livro para o *Projeto do ano* indica algumas necessidades sobre a produção de um programa de rádio, porém tais informações não são vistas nas unidades que indicam a produção dos textos ao longo do livro didático, como pôde ser visto na Figura 12.

A ausência de informações para produção da Notícia de rádio não condiz, por exemplo, com a discussão apresentada pelas autoras no item *Orientações gerais* do manual do professor. Nesse item, as autoras abordam a importância da escola no desenvolvimento de competências e como o professor da disciplina é “mediador das práticas sociais da fala, da leitura e da escrita, em diferentes gêneros e linguagens, é a pessoa mais indicada para permitir que, fazendo sentido para os alunos, essas práticas se tornem parte do seu cotidiano” (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.4, manual do professor). Para que o professor atue como mediador, as autoras afirmam que oferecem ao longo do livro e do manual do professor “elementos para facilitar e enriquecer sua prática cotidiana de forma a torná-la cada vez *mais produtiva e adequada à sua realidade e à de seus alunos* (DELMANTO e CARVALHO, 2012a, p.2, manual do professor, grifo nosso).

Considerando as afirmações das autoras, vê-se que na produção da notícia de rádio, por exemplo, não se tem elementos que facilitem a prática do professor. Especificamente nessa atividade de produção também faltam informações sobre o gênero para o aluno que utiliza o livro didático. Por se tratar de uma atividade que é parte do *Projeto do ano*, a ausência de informações necessárias no livro didático pode acarretar um desinteresse para a execução da atividade, caso o professor e/ou aluno não tenham conhecimentos necessários para o trabalho com o gênero.

Finalizando a análise do volume do 7º ano, ressalta-se que a presença de um programa de rádio como projeto do ano pode ser entendido como um processo híbrido, pois as autoras trouxeram de forma paralela às unidades do livro um suporte que prevê gêneros digitais, porém as orientações dadas em relação à produção dos gêneros não abrangem as diferentes necessidades que professores e alunos podem ter para desenvolvimento da atividade.

Entende-se o *Projeto do ano* como uma construção híbrida porque as autoras trouxeram as vozes que afirmam a necessidade do ensino a partir de diferentes gêneros discursivos digitais, mas com orientações ao docente e ao discente que não fundamentam as propostas da mesma forma que foi realizada com os demais gêneros discursivos trabalhados no volume.

Em continuidade à análise da coleção *Jornadas.port* passa-se à discussão do terceiro volume da coleção, o livro para o 8º ano do ensino fundamental em que se tem a discussão do gênero poema digital.

- **8º ano - Unidade 5: Poesia e transgressão – Gênero: Poema digital**

A unidade do livro do 8º ano, da coleção *Jornadas.port* a ser analisada, será a Unidade 5 – *Leitura* que tem como proposta a discussão do gênero *poema*. Na *Leitura 2*, as autoras propõem a análise de *Poema visual*, *Caligrama*, *Poema concreto* e *Poema digital*, que será o objeto de análise desta pesquisa.

Como visto ao longo desta pesquisa, as aberturas de Unidade apresentam os gêneros que serão trabalhados. Diferente do que aconteceu no volume do 7º ano, em que a abertura não citava o gênero digital discutido, nesta unidade tem-se a menção ao gênero discursivo digital: poema digital, como pode ser visto na FIGURA 14.

FIGURA 12 - ABERTURA DA UNIDADE 5



FIGURA 14 - ABERTURA DA UNIDADE 5

Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012c, p. 160)

Pelo que foi analisado até o momento nesta pesquisa, a discussão sobre o gênero *poema digital* é a que traz mais informações quanto aos gêneros digitais. Esta

afirmação é feita a partir do conceito de gêneros discursivos digitais apresentado no Capítulo 2 desta pesquisa.

As informações que são apresentadas aos alunos e professores deixam claro que a gênero digital está atrelado a tecnologias dependentes e que os elementos que o compõem mudam a forma de compreensão do gênero.

Para iniciar a análise tem-se a FIGURA 15, em que é apresentado o gênero e também orientações sobre as habilidades que estão em foco na discussão do poema digital.

FIGURA 13 – APRESENTAÇÃO DO GÊNERO POEMA DIGITAL²⁸

Poema digital **Habilidade em foco:** identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

Há outro tipo de poema profundamente ligado ao visual e ao trabalho com a forma, mas que, além disso, aproveita também outros recursos proporcionados pelos meios digitais. Trata-se da poesia digital. Leia o que diz um especialista nesse tipo de poesia.

A poesia digital é um tipo de poesia contemporânea, formada de palavras, formas gráficas, imagens, grafismos, sons, elementos esses animados ou não, na maior parte das vezes interativos, hipertextuais. De um modo geral, ela só existe nesse meio e só se expressa, em sua plenitude, por meio dele.

Jorge Luiz Antonio. Poesia digital. São Paulo: Navegar/Fapesp, 2010.

Habilidade em foco: identificar recursos semânticos expressivos em um poema, a partir de uma dada definição. Professor: Essa é a diferença entre poemas digitais e poemas concretos animados: os poetas concretos partiam de poemas impressos. Foram os precursores dos poemas digitais. Estes exigem o portador eletrônico.

O poema a seguir, de Augusto de Campos, traz frases embaralhadas, identificáveis pela cor: “a estrada é muito comprida”, “o caminho é sem saída”, “curvas enganam o olhar”, “não posso ir mais adiante”, “não posso voltar atrás”, “leveí toda a minha vida”, “nunca saí do lugar”. As frases formam um labirinto “sem saída”. Foi publicado em papel, na quarta capa do livro *Não*, e também existe em versão animada e interativa: ao toque do mouse, o usuário materializa as palavras e frases, que vão surgindo uma a uma. Ao mesmo tempo, ouve-se a voz do poeta, pronunciando as sentenças embaralhadas.

NÃO DEIXE DE OUVIR

- Carlos Drummond de Andrade – CD, leitura de Paulo Autran, editora Luz da Cidade

O ator Paulo Autran selecionou 29 de seus poemas preferidos e os diz com mestria e sentimento.

186

carlos drummond de andrade
por paulo autran

gênero poesia digital - vol 13

Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012c, p. 186)

²⁸ O fato de as autoras alternarem entre os gêneros *poema* e *poesia*, considerando-os como sinônimos na elaboração do discurso, não será objeto de análise desta pesquisa.

A definição dada por Jorge Luiz Antonio, que foi apresentada pelas autoras, vai ao encontro da definição adotada nesta pesquisa, que entende os gêneros discursivos digitais: “cujos enunciados apresentam características tais como encurtamento dos textos, uso de links eletrônicos, uso da hipermídia, diferente aproveitamento de infográficos, entre outros” (FERRAZ, 2010, p. 131).

A construção do discurso das autoras acerca do gênero poema digital apresenta, como nos outros gêneros analisados nesta pesquisa, uma comparação com o gênero de origem, no caso, o poema é diferente do que se tinha nas demais unidades, a definição, ainda que breve, deixa clara a dependência do gênero: “de um modo geral, ela só existe nesse meio e só se expressa, em sua plenitude, por meio dele [elementos]” (ANTONIO, 2010²⁹).

A definição apresentada para o aluno tem ainda uma orientação específica para o professor. “Professor: essa é a diferença entre poemas digitais e poemas concretos animados: os poemas concretos partiam de poemas impressos. Foram os precursores dos poemas digitais. Estes exigem o portador eletrônico” (DELMANTO e CARVALHO, 2012c, p. 186).

O fato das autoras complementarem a definição que trouxeram para o livro do aluno com a orientação específica “estes exigem o portador eletrônico” é um exemplo de duplicação do outro – o professor, pois as autoras, nesse momento, julgam como necessário um complemento à informação apresentada para o aluno sobre o gênero.

Cabe ressaltar que as orientações dadas ao professor na seção intitulada *Habilidade em foco* não discutem o gênero propriamente dito, tampouco quem são os interlocutores do discurso.

Retomando a discussão acerca da duplicação do outro no discurso das autoras, em que é necessária a informação sobre o suporte eletrônico subentende-se que, segundo as autoras, os professores podem não ter clara a diferença entre poema concreto e poema digital, por isso estabelecem a comparação entre os gêneros.

Ainda em análise da apresentação do gênero e da definição trazida pelas autoras, que representa mais uma voz que compõe o discurso presente no LD, vê-se também uma construção híbrida em relação à compreensão de Delmanto e Carvalho no que diz respeito ao poema digital, uma vez que, segundo a definição trazida, o poema digital só existe e se expressa por meio de elementos como imagens, sons,

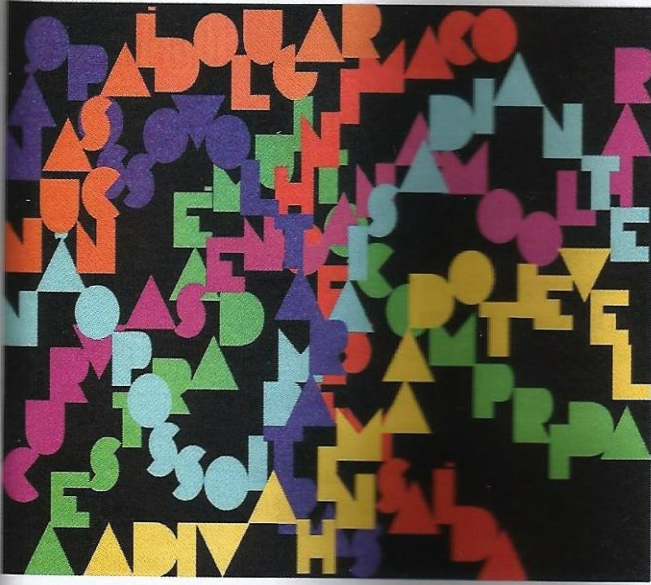
²⁹ *apud* DELMANTO e CARVALHO, 2012c, p. 186

formas gráficas etc. Contrapondo a definição adotada, tem-se a indicação das autoras na seção: *Não deixe de ouvir (FIGURA 15)*. Tal indicação não corresponde ao um poema digital, pois traz o ator Paulo Autran lendo poemas de Drummond.

De acordo com a definição de Antonio (2010) e Ferraz (2010), a seção não traz um poema digital já que os poemas citados existem sem o recurso do áudio e a compreensão do texto não depende do recurso. Sendo assim, entende-se tal indicação como um discurso híbrido, pois ainda que as autoras tragam para o livro didático os gêneros discursivos digitais, exigido pelas diferentes vozes que compõem o discurso, elas não apresentam indícios de que o trabalho com tais gêneros é habitual no processo de ensino-aprendizagem e, por isso, não o elaboram assertivamente.

Reafirmando o discurso híbrido das autoras sobre o gênero *poema digital* tem-se as orientações dadas ao professor nas respostas às perguntas 1 e 2, propostas para os alunos (FIGURA 16), e também a descrição do gênero presente na seção *Para lembrar*:

FIGURA 14 – EXERCÍCIOS PROPOSTOS PARA A DISCUSSÃO DO POEMA DIGITAL



1. Resposta pessoal. Professor: Se tiver acesso à internet, acesse com os alunos os poemas digitais indicados na unidade e no Manual do Professor para que eles percebam a importância do movimento e do som na atribuição de sentido a um poema interativo

2. Não necessariamente. Para ser chamada de poema digital, a obra deve ter sido elaborada especificamente para o meio digital, utilizando-se de recursos audiovisuais não disponíveis em portadores impressos.

Augusto de Campos. Sem saída.
Disponível em: <www2.uol.com.br/augustodecampos/semsaida.htm>.
Acesso em: 14 nov. 2011.

- Na versão animada desse poema, o usuário, movimentando o mouse, desencadeia movimento e som, os quais criam diversos efeitos de sentido. A imagem acima corresponde a uma etapa do poema. Leia as frases, observando cores e formas. Que sensações a figura lhe provoca?
- Existem na internet inúmeros sites literários que reúnem poemas de autores consagrados ou produzidos pelos próprios internautas. O fato de estarem disponíveis na internet faz deles poemas digitais? Explique.
- É possível divulgar poemas digitais em livros, revistas, jornais impressos? Justifique.

3. É possível, se os livros, revistas e jornais forem acompanhados de CD-ROM ou DVD. Professor: Conte aos alunos que muitos desses poemas têm, dessa forma, divulgação que não se restringe à internet. E que já há vários livros que vêm acompanhados de CD-ROM ou DVD para que o leitor possa conhecê-los. Por exemplo, o livro *Poesia digital*, de Jorge Luiz Antonio (editora Navegar), de que falamos acima, que vem com um DVD.

Para lembrar

Poema visual	<p>Uso de recursos inusitados para relacionar forma com conteúdo</p> <p>Destina-se a ser visto, e não ouvido</p> <p>Não há versos e, em alguns casos, nem palavras</p>
Caligrama	<p>Escrito em formato livre para representar visualmente diferentes seres ou formas geométricas</p> <p>Destina-se mais a ser contemplado que analisado</p> <p>É de compreensão imediata</p> <p>Utiliza apenas recursos que pertençam ao mundo da escrita: letras, palavras</p>
Poema concreto	<p>Ênfase na forma e no significado da palavra, simultaneamente</p> <p>Preocupação com a organização das palavras no espaço branco</p> <p>Criação de uma linguagem que acabasse com a distinção entre forma e conteúdo</p> <p>Proposta de superação do verso tradicional</p> <p>Emprego de linguagem sintética, dinâmica</p>
Poema digital	<p>Uso de recursos só disponíveis em meio digital</p> <p>Forte relação com a tecnologia</p> <p>Permite ou exige a interação do usuário</p> <p>Linguagem híbrida: formada de palavras, formas gráficas, imagens, grafismos, sons, elementos animados ou não</p>

Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012c, p. 187)

Para melhor análise das perguntas propostas para os alunos e orientações dadas ao professor, transcreve-se no fragmento a seguir:

Fragmento 17 – Gênero: poema digital

1. **Sugestão de resposta:** Resposta pessoal. Professor: Se tiver acesso à internet, acesse com os alunos os poemas digitais indicados na unidade e no Manual do Professor para que eles percebam a importância do movimento e do som na atribuição de sentido a um poema interativo.

2. Existem na internet inúmeros *sites* literários que reúnem poemas de autores consagrados ou produzidos pelos próprios internautas. O fato de estarem disponíveis na internet faz deles poemas digitais? Explique.

Sugestão de resposta: Não necessariamente. Para ser chamado de poema digital, a obra deve ter sido elaborada especificamente para o meio digital, utilizando-se de recursos audiovisuais não disponíveis em portadores impressos.

Seção para lembrar:

Poema digital:

- ☐ Uso de recursos só disponíveis no meio digital
- ☐ Forte relação com a tecnologia
- ☐ Permite ou exige a interação do usuário
- ☐ Linguagem híbrida: formada de palavras, formas gráficas, imagens, grafismos, sons, elementos animados ou não (DELMANTO e CARVALHO, 2012c, p. 187).

Nos trechos indicados no fragmento 18, vê-se claramente o discurso das autoras em relação ao gênero poema digital: é um gênero que só existe no meio digital, que está atrelado às tecnologias dependentes e que os recursos apresentados na elaboração do gênero atribuem sentido ao texto, sendo assim, a indicação para ouvir a leitura dos poemas de Drummond não condiz com a proposta apresentada.

Outro ponto a se destacar na análise da proposta de trabalho com o gênero em discussão é o fato de que a orientação para o professor, na resposta 1, indica a retomada ao manual do professor para que seja visto com os alunos, caso se tenha acesso à internet, alguns poemas digitais. O manual do professor indica três poemas digitais para que sejam acessados na escola (FIGURA 17), porém tem-se apenas a indicação do site, mas não há novas orientações para o uso do gênero nas aulas de língua portuguesa.

FIGURA 15 - ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA ESTE VOLUME – GÊNERO: POEMA DIGITAL

Leitura 2 – poemas visuais e caligramas – página 183

Para saber mais sobre o concretismo:

- http://www.sitedaescola.com/aulas_inovadoras/ju/poesia%20concreta.pdf

Leia nesse link o texto *50 anos de poesia concreta*, de Camila Diniz Ferreira. Acesso em: 13 fev. 2012.

- <http://www2.uol.com.br/augustodecampos/poemas.htm>

Veja nesse site de Augusto de Campos alguns poemas concretos animados: “Bomba”, “Rever” e “SOS”. Acesso em: 13 fev. 2012.

Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012c, p. 42, manual do professor)

Considerando que as informações e *links* disponíveis na rede aparecem e desaparecem com a mesma velocidade, faz-se importante que, além de se indicar mais de uma fonte como sugestão para os professores, busque-se também fundamentar o processo de ensino-aprendizagem para que o professor, caso desconheça o trabalho com o gênero, tenha uma base norteadora para desenvolvimento das aulas.

A inserção do gênero *poema digital* na coleção *Jornadas.port*, volume do 8º ano, de certa forma, além de atender a proposta do PNLD e dos PCN, traz importantes informações sobre os gêneros discursivos digitais de uma forma geral, já que orienta os alunos sobre a importância dos recursos tecnológicos em tais gêneros.

Destacam-se nessa unidade o processo de duplicação do outro, de construções híbridas e também de acabamento.

O processo de duplicação do outro se dá quando as autoras sentem a necessidade de complementar a definição do gênero poema digital, trazida para os alunos. Na complementação subentende-se que as autoras julgam necessário estabelecer a diferença entre poema concreto e virtual e enfatizar a necessidade do

suporte eletrônico. Nota-se ainda que definições de conceitos são dadas, porém orientações para o processo de ensino ou desenvolvimento das aulas, ou seja, orientações sobre metodologias ou didática de ensino não são encontradas.

O processo de construção híbrida também pode ser destacado quando as autoras definem o poema digital como dependente de recursos tecnológicos, mas sugerem para complementação de estudo um gênero que não é digital, pois os poemas de Drummond não dependem do áudio para existirem e não têm sua compreensão alterada ao usarem novo suporte.

Já o processo de acabamento, assim como nas demais unidades, pode ser percebido no momento em que as autoras consideram o professor em seu campo axiológico, mas que não o homogeneíza, como se todos os professores tivessem acesso à internet, computadores etc.

Ao término das análises de todas as unidades propostas nesta pesquisa, será possível estabelecer um paralelo entre as orientações dadas a partir de cada gênero discursivo digital para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, porém ainda se tem a última unidade de análise do livro do 9º ano da coleção *Jornadas.port*, o gênero que será discutido neste volume será *Roteiro de cinema*.

- **9º ano - Unidade 6: Luz, câmera, ação – Gênero: roteiro de cinema e roteiro de propaganda para TV**

O volume da coleção *Jornadas.port*, destinado a alunos do 9º ano do ensino fundamental, não apresentou um gênero propriamente digital, como pôde ser visto na FIGURA 3, em que foram apresentados os gêneros de cada unidade da coleção. Porém o gênero *Roteiro de cinema* está atrelado à esfera digital, uma vez que a existência dos gêneros do cinema é dependente da tecnologia.

A abertura da Unidade apresenta a imagem de uma cena do filme *As crônicas de Nárnia – O leão, a feiticeira e o guarda-roupa*, a seção *Provocando o olhar*³⁰, que

³⁰ A seção é assim descrita pelas autoras: “as questões propostas na abertura de cada unidade conduzem os alunos em uma leitura da imagem apresentada, que pode ser uma pintura, uma fotografia jornalística, um grafite, uma foto de paisagem, uma cena de filme, um cartaz, uma propaganda etc. essa imagem e as questões sempre terão relação com o trabalho desenvolvido na unidade e procurarão: despertar o interesse dos alunos para o gênero e/ou os temas principais; contextualizar o estudo a ser feito na unidade; realizar identificação do tema e/ou gênero a ser abordado; ativar conhecimentos prévio; ampliar referências culturais e o horizonte da leitura de mundo dos alunos; (...)” (DELMANTO e CARVALHO, p. 19, manual do professor)

inicia a unidade, faz o seguinte questionamento ao aluno: “Você já ouviu falar do filme *As crônicas de Nárnia – O leão, a feiticeira e o guarda-roupa*? Todas as questões propostas nessa seção são de análise da imagem da cena do filme.

FIGURA 16 - ABERTURA DA UNIDADE 6

UNIDADE

6

Luz, câmera,
ação

Gêneros: roteiro de cinema e roteiro de propaganda para a TV.
Esfers de circulação: literária, cinematográfica e da publicidade.
Reflexão sobre a língua: orações reduzidas.
Tema transversal: ética.

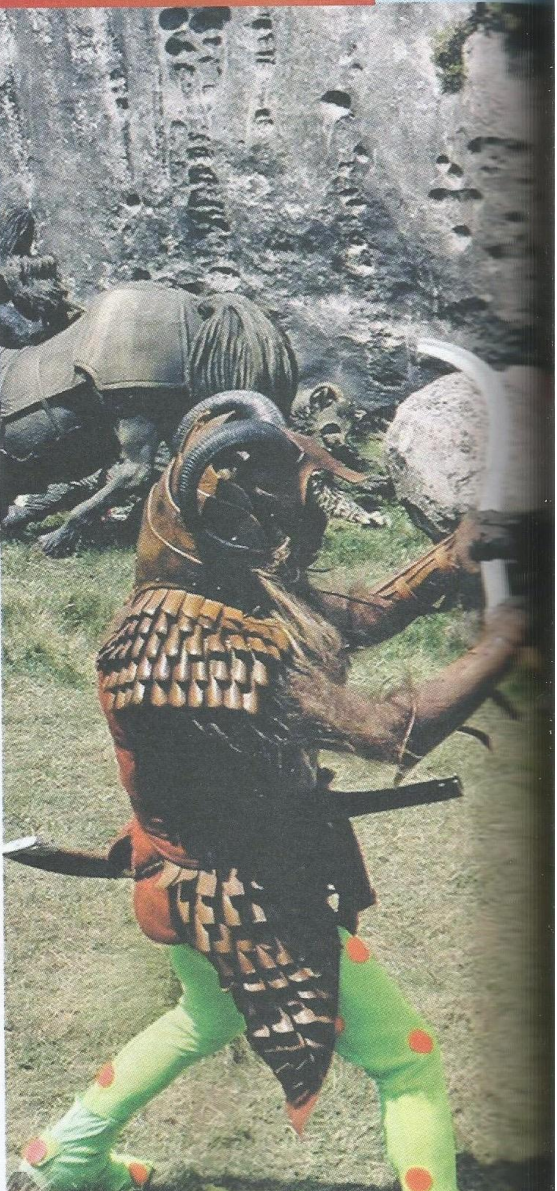
2. a) A atriz que está caracterizada como uma das personagens do filme.
 Professor: Conte aos alunos que essa é a personagem Jadis, a Feiticeira Branca.
 4. Ambiente fora do alcance do grande público em que as filmagens são feitas; as decisões e ações envolvidas na produção de um filme.

PROVOCANDO O OLHAR

Você já ouviu falar do filme *As crônicas de Nárnia – O leão, a feiticeira e o guarda-roupa*? A imagem destas páginas refere-se a esse filme, lançado em 2005.

1. A foto mostra duas cenas independentes.
 Quais são elas? Uma das cenas é a luta entre duas personagens do filme; a outra é protagonizada pela equipe de filmagem que faz a tomada da cena.
2. Na imagem:
 - a) quem ocupa o ponto central?
 - b) onde as personagens estão?
 - c) como os atores sabem o que devem fazer? No cenário construído para o filme. Possibilidades de resposta: São orientados pelo diretor; leram o roteiro do filme.
3. Além da pessoa que filma a cena – o cinegrafista com a câmera na mão –, outras pessoas observam a tomada. Qual você imagina que seja a função dessas pessoas? Provavelmente o diretor, o roteirista, assistentes de produção e eventualmente outros atores.
4. Você conhece a expressão “nos bastidores” quando relacionada a cinema? Sabe o que ela significa?
5. Em inglês, a expressão correspondente a “nos bastidores” é *making of*. Você já assistiu a algum *making of* de filme? Qual? Conte aos colegas e ao professor o que viu.
6. Em sua opinião, conhecer os bastidores de uma filmagem tira a magia do filme ou ajuda a entendê-lo melhor? Resposta pessoal.

5. Resposta pessoal. Professor: o *making of* é um breve documentário que mostra o processo de produção e realização de um filme. Veja outras informações no Manual do Professor.



Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012d, p. 190)

Ainda que o gênero da unidade seja roteiro cinematográfico, a *Leitura 1* tem início com perguntas acerca do gênero filme (FIGURA 19). As perguntas da seção *antes de ler* propõem uma reflexão a partir de livros ou história em quadrinhos que se tornaram filme:

FIGURA 17 - UNIDADE 6 - LEITURA 1 – GÊNERO: ROTEIRO DE CINEMA

LEITURA 1

antes de ler

1. Professor: Entre outros, os livros da série *Harry Potter*, os da série *Eclipse*, as *Crônicas de Nárnia*, as *Desventuras em série*, a trilogia *O senhor dos anéis*, as histórias com Sherlock Holmes, os quadrinhos de Batman, Homem-Aranha e Garfield foram transformados em filmes.

2. Professor: São linguagens diferentes, e nem sempre a extensão de um livro ou todas as peripécias e episódios de uma série ou HQ “ca-bem” em um filme. Além disso, as descrições e narrações são, quando possível, transformadas em diálogos e imagens.

3. Professor: Ouça os alunos. Em geral, é necessário um argumento, um tema, uma história que se queira contar.

1. Você já leu algum livro ou história em quadrinhos que, mais tarde, se tornou um filme? Se sim, qual? *Resposta pessoal.*

2. Em sua opinião, um filme baseado em romance, conto ou HQ conta exatamente a mesma história que a obra literária que lhe deu origem? *Resposta pessoal.*

3. Quando uma pessoa decide fazer um filme sem basear-se em livro nem em HQ, por onde ela pode começar? *Resposta pessoal.*

O texto que você vai ler é o roteiro de um filme; nestes trechos estão reunidas algumas das cenas que contam a história de Mauro, de 12 anos, que mora em Belo Horizonte e é louco por futebol. Ele é levado pelos pais, que decidem abruptamente sair de férias, para morar com o avô no bairro do Bom Retiro, em São Paulo. Que motivos levariam um pai e uma mãe a deixar um filho morando com o avô? Leia para saber.

O ano em que meus pais saíram de férias

Roteiro

EXT. TÚNEL DE ESTÁDIO DE FUTEBOL – DIA (FLASHBACK – 1969)

MÃO DE HOMEM ADULTO segura MÃO DE CRIANÇA: pai e filho de mãos dadas enquanto caminham pelo túnel que dá acesso às arquibancadas do estádio.

Burburinho de VOZES.

TORCEDORES passam a caminho das arquibancadas. Todos vestidos com a camisa do uniforme do time do Santos.

Aos poucos, revelam-se os “donos” das mãos:

MAURO – menino branco e franzino, de 10, 11 anos – olha para seu pai, DANIEL – 30 e poucos anos – enquanto andam em direção à saída no túnel, na contraluz.

Significado das abreviações usadas no roteiro:

CONT.: continuação de uma fala interrompida por uma ação.

EXT.: cena externa.

INT.: cena interna.

P.V.: cena vista do ponto de vista de determinada personagem.

V.O.: em inglês, *voice over*; indica fala de uma pessoa que não está na cena, comentando ou narrando fatos.

Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012d, p. 192)

As perguntas 1 e 2 apresentadas na *Leitura 1* apresentam a mesma construção de discurso que os demais volumes da coleção: um comparativo entre o gênero

discursivo digital e o gênero original. Nesta seção, especificamente, a comparação entre filme e romance ou HQ não discute os recursos tecnológicos que a diferem, conforme fragmento a seguir:

Fragmento 18 – Gênero: roteiro de cinema

2. Em sua opinião, um filme baseado em romance, conto ou HQ conta exatamente a mesma história que a obra literária que lhe deu origem?

Sugestão de resposta: Professor: São linguagens diferentes, e nem sempre a extensão de um livro ou todas as peripécias e episódios de uma série ou HQ “cabem” em um filme. Além disso, as descrições e narrações são, quando possíveis, transformadas em diálogos e imagens. (DELMANTO e CARVALHO, 2012d, p. 192).

A *Leitura 1* traz o roteiro do filme *O ano em que meus pais saíram de férias*. Após a leitura na seção *Exploração do texto*, em que é discutida a compreensão do texto, levando em consideração o contexto de produção da época do filme, mas das seis perguntas propostas apenas as questões 6 e 7 fazem questionamentos relacionados ao gênero *roteiro*:

FIGURA 18 – UNIDADE 6 – EXPLORAÇÃO DO TEXTO – GÊNERO: ROTEIRO DE CINEMA

4. Em alguns trechos do roteiro, gestos e atitudes das personagens permitem ao leitor compreender fatos anteriores aos retratados na narrativa sem que seja necessário explicitá-los. Releia.

I. "Ele para um instante e olha para – O PRÉDIO, diante dele. O olhar de Daniel é de nostalgia: ele reconhece o lugar."

II. "Do meio do corredor, Mauro vira-se para trás, como se esperasse ver o fusca azul parado ali. Suspira resignado, como se já tivesse passado antes por essa situação."

a) Por que o olhar de Daniel, pai de Mauro, é de nostalgia?

b) Em sua opinião, é possível que Mauro já tivesse passado por situações semelhantes à mostrada no trecho II? Por quê?

5. Releia o final do roteiro.

"MAURO – Vem, mãe!
Minim anda até o táxi. Mauro volta até Shlomo. Mauro e Shlomo se abraçam. E, então, Mauro vai até o táxi e entra desolado. Shlomo acena para Mauro, despedindo-se.
O táxi ananca e se afasta, deixando para trás o velho Shlomo, profundamente emocionado.
INT. TÁXI – DIA Mauro e Minim vão em silêncio, no banco de trás.
[...]
MAURO (V.O.) – ... E mesmo sem querer, nem entender direito, eu acabei virando uma coisa chamada exilado. Eu acho que exilado quer dizer quem tem um pai tão atrasado, mas tão atrasado que acaba nunca mais voltando pra casa."

a) Nessa cena, somente a mãe está com Mauro. Pelo contexto, o que pode ter acontecido com o pai?

b) Releia a última fala. Além de ser em V.O., reflete o ponto de vista de Mauro. Esse Mauro que fala é o mesmo da cena no táxi? Por quê?

6. Copie no caderno a afirmação correta. A compreensão da história, em um roteiro cinematográfico, faz-se: Responda.

a) por meio dos diálogos e das rubricas, essenciais para revelar como são as personagens.

b) por meio das cenas e da descrição das técnicas cinematográficas, essenciais para revelar o que fazem as personagens.

c) pelo conjunto dos diálogos e cenas e pela indicação das técnicas cinematográficas.

d) pelo conjunto dos diálogos e das cenas com seus cabeçalhos explicativos.

200

7. Leia um trecho da apresentação do roteiro publicado em livro.

O roteiro estava pronto para receber a colaboração do time criativo e dos atores durante a filmagem. O resultado harmonioso do processo pôde ser visto na fluidez e beleza dessa história nas telas.

Disponível em: <<http://apletembragemoficial.com.br/videom/12/0.913.445/12.0.813.445.html>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

a) Um roteiro é escrito com que finalidade?

b) Quais são os leitores de um roteiro cinematográfico, antes e durante as filmagens?

c) Quando um roteiro é publicado como livro, quem são os potenciais leitores?

d) Com que finalidade um roteiro é publicado em livro?

4. a) O prédio em questão é onde mora seu pai; poder-se imaginar que Daniel tenha saído de lá há algum tempo e sinais sutis de quando tinha uma existência tranquila, sem sofrer perseguições políticas.

4. b) É possível, já que os pais eram militares políticos, ele provavelmente acabou com migração que fugiu perseguições poderiam acontecer. Professor: Convide que o uso da palavra resignado permite essa interpretação.

NÃO DEIXE DE ASSISTIR

• O ano em que meus pais saíram de férias (Brasil, 2006), direção de Cao Hamburger

Um retrato do Brasil dos anos 1970, do ponto de vista de um garoto de 12 anos, filho de militares políticos.

Rubricas são as indicações (palavras ou frases) escritas entre parênteses para orientação da leitura ou da encenação.

Fonte: DELMANTO E CARVALHO (2012d, p. 200-201, imagem adaptada)

Ao longo da discussão proposta pelas autoras, expostas na FIGURA 20, pode-se identificar um discurso híbrido, o mesmo apresentado em outras unidades da coleção: tem-se a necessidade de apresentar gêneros discursivos digitais no livro didático, mas as discussões sobre o que é um gênero digital e a esfera digital não são aprofundadas ou nem sempre trazem uma relação direta com o processo de ensino-aprendizagem.

Na FIGURA 20 tem-se a indicação no box *Não deixe de assistir*, para que o aluno assista ao filme do roteiro que leu: *O ano em que meus pais saíram de férias*. Diferente do que ocorreu, com o box *Não deixe de ouvir* – volume do 8º ano, a indicação neste volume corresponde a proposta da unidade. Nesta seção poderia se ter a sugestão das autoras para que fosse o filme fosse assistido na escola, assim como proposta apresentada no trabalho com o gênero *poema digital* em que havia a sugestão de visita a *sites* que traziam textos do gênero.

Ainda que a proposta das autoras seja discutir o gênero *roteiro para cinema*, vê-se ao longo da unidade a discussão de dois gêneros: *roteiro para cinema* e *filme*. A seção *Antes de ler*, no início da unidade, traz perguntas reflexivas a partir do gênero filme; já a *Leitura 1* traz a leitura e discussão do gênero *roteiro de cinema*, porém o gênero, na maioria das questões, é usado como pretexto.

Considerando a indicação das autoras para que se assista ao filme, pode-se entender um processo de duplicação do outro (aluno ou professor). A duplicação do outro, neste caso, está atrelada ao uso das tecnologias e ausência de indicações para o uso do recurso tecnológico necessário feitas nos gêneros anteriormente analisados e que não estão presentes nas orientações desta unidade.

Retomando as análises anteriores em que se tinham indicações como: “se houver acesso à internet, faça, sugere-se...” esta unidade além de não indicar, no manual do professor, atividades complementares ao trabalho com o gênero³¹, ao indicar que se assista a um filme não há a preocupação sobre o acesso a tecnologias que possibilitem tal ação. Esta duplicação pode estar atrelada ao fato de que tecnologia na contemporaneidade e, talvez para as autoras, esteja relacionada às TIC e o filme não dependa de tal suporte.

Esse processo também pode ser entendido como consequência da análise do outro a partir do ponto de vista das autoras que, possivelmente, têm acesso a tecnologias que permitam o acesso ao filme, ou então da homogeneização dos representantes médios dos grupos de professores a alunos. Nesse caso, as autoras considerariam que todos têm acesso a tais tecnologias.

Durante as análises dos volumes da coleção *Jornadas.port* percebeu-se processos de duplicação do outro, construções híbridas e acabamento, reafirma-se

³¹ A unidade propõe uma produção escrita de um roteiro de filme a partir de um conto, porém não há orientações específicas para a produção no manual do professor. O manual traz apenas uma lista de jargões usados em roteiros.

que os limites entre esses processos não são rígidos e podem se alternar em muitos momentos.

Outro ponto a se destacar nas análises é a convergência de diferentes vozes presentes no discurso do livro didático, tais vozes são resultados das diferentes relações dialógicas estabelecidas e diferentes campos axiológicos que se encontram na coleção formando um campo de culturas híbridas. As considerações finais, que são apresentadas na sequência, trazem a retomada dessa construção do discurso da coleção *Jornadas.port* com suas vozes, interlocutores e superdestinatários.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa buscou-se verificar a presença de gêneros discursivos digitais no livro didático que se aproximassem da realidade do aluno e trouxessem orientações sobre o gênero para o professor.

A partir da revisão teórica dos autores que fundamentam o constructo teórico deste trabalho, foi possível analisar o Guia do PNLD 2014 e selecionar o *corpus* de pesquisa, a coleção *Jornadas.port* para o ensino fundamental. A análise do manual do professor e das unidades do livro do aluno que traziam os gêneros discursivos digitais considerou o constructo teórico da concepção dialógica do discurso mobilizando, dentro dessa vertente, a concepção bakhtiniana do discurso.

Retomando a pergunta norteadora deste trabalho, entende-se que os livros didáticos de língua portuguesa, mais especificamente a coleção de análise, traz gêneros discursivos digitais que estabelecem uma relação com a realidade dos alunos. Porém, vale ressaltar que o processo de elaboração, de aprovação de um livro didático e de chegada dele à escola não acompanha a velocidade com que acontecem os avanços tecnológicos, consequentemente, o surgimento de novos gêneros e o desuso de outros. Sendo assim, a escolha de alguns gêneros e indicações para o professor podem ser condizentes com o período de produção da obra, mas estarão ultrapassadas no momento em que o livro chega à escola.

A partir da diversidade de realidades de interlocutores do livro didático, acredita-se que seja inevitável a homogeneização de sujeitos em muitos momentos da obra. Porém, ressalta-se a tentativa das autoras em atender a diferentes situações de ensino, ainda que, em relação ao trabalho com gêneros discursivos digitais, seja perceptível a falta de aprofundamento de discussões e ausência de orientações específicas que dessem suporte ao trabalho do professor.

Tratando-se especificamente da questão da autoria e das vozes que compõem o livro didático, pode-se entendê-lo, sim, como um campo de hibridação, uma vez que ele traz a voz das autoras com seus campos axiológicos, direcionada para interlocutores, alunos e professores, que têm outros campos axiológicos.

Neste campo de hibridação percebe-se a preocupação das autoras em aproximar-se de seus interlocutores, mas ressalta-se também a necessidade de atender as orientações do edital do PNLD, que nesta pesquisa foi entendido como superdestinatário das autoras.

Considerando que os autores de livros didáticos têm a necessidade de atender ao PNLD, aos PCN e elaborar um livro didático que esteja em harmonia com suas opiniões, seu conhecimento sobre a língua portuguesa e também com o perfil de seus interlocutores, percebe-se um deslocamento cultural das autoras ao longo da construção do discurso. Uma tentativa de aproximação de alunos e professores, processo que resulta em um livro didático como campo de hibridação de culturas no que se refere aos gêneros discursivos digitais no livro didático de língua portuguesa.

Esse deslocamento cultural, no que tange o uso dos gêneros discursivos digitais, é compreensível e necessário, uma vez que a mudança de tais gêneros é constante, pois, como viu-se em Bakhtin, é por meio dos gêneros discursivos que nos comunicamos e novos gêneros surgem, se modificam ou caem em desuso de acordo com a necessidade imposta pela sociedade.

Considerando as discussões trazidas neste trabalho relacionadas à mudança do polo emissor e alcance que os gêneros discursivos têm em relação ao demais, sentiu-se, ao longo do trabalho com os gêneros discursivos digitais no livro didático, a ausência de discussão das autoras sobre tal mudança e o impacto dessa na construção do discurso.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 262), cada campo da atividade humana tem e elabora “seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”, mas é fato que outros campos surgiram e, com eles, novos gêneros. Os novos campos, como o digital, são reflexo da realocação discutida por Canclini (2013), nessa realocação, sujeitos de diferentes culturas passam a “habitar” o mesmo ambiente, ainda que estejam geograficamente separados.

A hibridação de culturas entre sujeitos geograficamente separados é mediada pelos gêneros discursivos digitais. Além de se ter a mudança do polo emissor, que não é mais massivo, a atitude responsiva, ao ser externada no meio digital, proporciona uma nova mudança no polo, completando assim novas relações dialógicas de um discurso.

Os gêneros discursivos digitais que foram trazidos pela coleção *Jornadas.port*, se trabalhados no campo digital, efetivamente, possibilitarão aos alunos entrar em contato com sujeitos de diferentes culturas, criando campos de hibridação e novos polos emissores de conteúdo e opinião.

Ainda sobre o deslocamento cultural das autoras é válido considerar a abrangência do livro didático em um país como o Brasil: com vasto território, diferentes

realidades sociais, econômicas e, principalmente, diferentes formas de acesso a novas tecnologias.

Destaca-se ainda que, falar sobre gêneros discursivos digitais em um livro didático é, de certa forma, um desafio para os autores, pois, ainda que se conheça a necessidade que o PNLD traga essa discussão, há recursos tecnológicos básicos que ainda não chegaram a muitas escolas: a internet na escola não é uma realidade nacional e a formação continuada de docentes também pode não ser efetiva no que tange o universo de educação e novas tecnologias.

Com base nos estudos desta pesquisa, entende-se que os gêneros discursivos estão presentes nas aulas de língua portuguesa, porém ainda há muito a se consolidar: a inserção de gêneros digitais, por exemplo, não pode ser feita apenas em resposta às exigências do PNLD, é necessário que se compreenda que a esfera digital e seus gêneros é realidade para muitos alunos, assim, entendemos que deve estar em discussão nas aulas de língua portuguesa.

A produção textual também precisa contemplar os gêneros digitais, assim como é necessário que a oralidade, enquanto habilidade da língua portuguesa, também seja trabalhada a partir de tais gêneros. É importante ainda pensar que, assim como os gêneros de outras esferas, o gênero digital não pode ser inserido no livro didático apenas como pretexto para trabalho de outros temas, como a análise linguística.

Considera-se que este estudo contribui para a reflexão acerca do processo de elaboração de livros didáticos de língua portuguesa, a contemplação de diferentes realidades de interlocutores na elaboração do discurso e a necessidade que se tem de estudar e discutir educação e novas tecnologias. Discussão que, de acordo com a análise do discurso das autoras na coleção *Jornadas.port*, não deve ser realizada apenas nas escolas com professores e alunos, as esferas acadêmicas também precisam discutir, inserir no currículo de formação de professores e, claro, políticas públicas de acesso às tecnologias também são essenciais para a efetividade do processo.

Entende-se que uma pesquisa como esta tem seus limites e possibilidades de aprofundamento e, assim como o discurso das autoras da coleção é permeado de diferentes vozes e campos axiológicos, a análise aqui realizada também parte das vozes que compõem o discurso da autoria deste trabalho, que tem campos axiológicos que podem diferir dos campos das autoras da coleção.

Considerando que a construção do discurso desta pesquisa esteve pautada apenas na análise do produto livro didático, abre-se um leque de possibilidades para pesquisas posteriores que busquem a opinião dos professores e alunos do ensino fundamental sobre o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros discursivos digitais presentes no livro didático.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo, UNESP, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOUTIN, G.; GOYETTE, G. LESSARD-HÉBERT, M. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Tradução de Maria João Reis – Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso 30 ago. 2014.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Tradução de Roneide Venâncio Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DELMANTO, D; CARVALHO, L. de B. **Jornadas.port – Língua Portuguesa, 6º ano**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012a.

_____. **Jornadas.port – Língua Portuguesa, 7º ano**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012b.

_____. **Jornadas.port – Língua Portuguesa, 8º ano**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012c.

_____. **Jornadas.port** – Língua Portuguesa, 9º ano. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012d.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRARI, B; SOPRANA, P. Foi muito difícil dizer adeus, diz criador do Orkut. **Época**, São Paulo, 04 jul. 2016, Experiências digitais, Vida. Disponível em <<http://epoca.globo.com/vida/experiencias-digitais/noticia/2016/07/foi-muito-dificil-dizer-adeus-diz-criador-do-orkut.html>> Acesso em 04 jul. 2016.

FERRAZ, F. S. M. **Gêneros digitais e a hipertextualidade**. Revista do GEL, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 127-144, 2010. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/download/84/64> Acesso em: 12 fev. 2017

FERREIRA, A. B. de H. Dicionário Aurélio da língua portuguesa. Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, coordenado por Marina Baird Ferreira, Margarida Dos Anjos. 5. ed. – Curitiba, 2010.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JANZEN, H. E. Concepção bakhtiniana de literatura e a análise de personagens nos livros didáticos de LEM. **Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 107-124, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 fev. 2017

_____. **O Ateneu e Jakob von Gunten**: um diálogo intercultural possível. 2004. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-17092005-105133/>>. Acesso em: 14 jul. 16

LE MOS, A. Olhares sobre a Cibercultura. In: LEMOS, A. CUNHA, P. (orgs). **Cibercultura**. Sulina, Porto Alegre, 2003; pp. 11-23 Disponível em:

<<http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>> Acesso em 20 abr. 2016.

LEMONS, A; LÉVY, P. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MORSON, G. S; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf > Acesso em: 03 set. 2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais>> Acesso em: 27 jan. 2017.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014: apresentação: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>> Acesso em: 20 out. 2015.

_____. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2014: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>> Acesso em: 20 out. 2015.

SHEPHERD, M.; WATTERS, C. The functionality attribute of cybergenres. In: **Hawaii International Conference on System Sciences**, 32th., 1999, Kauai Proceedings. Kauai: HICSS, 1999. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/221180186_The_Functionality_Attribute_of_Cybergenres Acesso em 03 jul. 2016.

TWITTER. **Começar a usar o Twitter**. Disponível em <<https://support.twitter.com/articles/262253>> Acesso em 05 jul. 2016.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2014.

WIVIAN, W.; PFAFF, N (orgs). **Metodologia da pesquisa qualitativa em Educação**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ANEXO 1

AGRUPAMENTO DE GÊNEROS DE DOLZ E SCHNEUWLY


Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	Narrar Mimesis da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa Discurso de acusação
Transmissão e construção de saberes	Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos expositivos e/ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	Descrever ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso


ANEXO 2

PROJETO DO ANO: PROGRAMA DE RÁDIO

O nosso programa de rádio

O programa será produzido e apresentado apenas no final do ano, mas o planejamento precisa começar agora.



- Primeiramente, com a orientação do professor, a classe vai conversar sobre o programa de rádio. Anote no caderno as opiniões mais interessantes que surgirem e a conclusão das discussões.
- Forme um grupo com quatro ou cinco colegas.
- Analisar as unidades deste livro, vocês vão produzir diversos textos. Alguns deles estarão marcados com o símbolo:  Vocês devem guardar esses textos, pois eles poderão ser selecionados para o programa de rádio.
- Decidem se vocês vão guardar todos os textos do grupo em uma mesma pasta ou se cada um vai ter sua própria pasta.

Projeto do ano

Programa de rádio



O projeto proposto para este ano é a montagem de um programa de rádio, no final do ano, que representará uma oportunidade de apresentar o país, colegas e toda a escola. Textos produzidos por vocês em diferentes momentos. É o que é melhor, trabalhando em grupo, inventando se, inventando, criando e emocionando os ouvintes.

Antes de mais nada, vamos conhecer melhor esse importante instrumento de comunicação: o rádio. Leia o infográfico abaixo.

Breve história do rádio

1922

Primeira transmissão radiofônica oficial brasileira no centenário da Independência do Brasil. O transmissor foi instalado no alto do Corcovado, pela Westinghouse Electric Co.

1932

Pasam a ser autorizados nas rádios os "reclames" publicitários. A rádio aos poucos vai se popularizando.

1947

Invenção do transistor dá grande impulso ao rádio e o torna mais barato e ágil, atraindo um público cada vez maior. Transmite notícias, radionovelas, programas de humor, serviço de meteorologia, ofertas de emprego, música ao vivo.

1887

Henrich Rudolph Hertz descobre as ondas eletromagnéticas.

1896

É fundada em Londres a primeira companhia de rádio pelo cientista italiano Guglielmo Marconi. Ele já havia demonstrado o funcionamento de seus aparelhos de emissão e recepção de sinais na própria Inglaterra, quando percebeu a importância comercial da telegrafia. E as inovações continuam... O rádio evolui rapidamente.

1897

Oliver Lodge inventa o circuito elétrico sintonizado, que permite selecionar a frequência desejada.

Anos 60

Iniciam-se as transmissões por frequência modulada (FM).

Rádio digital

Com sinal de satélite, pode-se ouvir rádio pelo celular ou por qualquer equipamento portátil que sincronize com a internet.

1914-1918

Primeira Guerra Mundial (aparelhos de radiotransmissão começam a ser usados com fins militares).

1919

Começa a chamada "Era do rádio". Começam a surgir tentativas de transmissões privadas, não mais voltadas para a guerra. Modelo de rádio, comunicação feita de pessoa para pessoa e um único receptor, como no telefone. Só mais tarde as transmissões começaram a ser feitas para muitos receptores.

Projeto do ano

Programa de rádio

Vamos, finalmente, produzir nosso programa de rádio, reunindo as produções realizadas ao longo do ano. Para isso, siga as orientações.

- Junte-se aos colegas do grupo definido no começo do ano. Releia com eles as primeiras orientações para o projeto, no final da unidade 1.
- Reunam as produções de texto que fizeram ao longo do ano.
- O programa de rádio terá sete quadros, e cada quadro ficará a cargo de um grupo.

Quadro 1: entrevista e biografias de Maria Goreti

Quadro 2: texto instrucional, como fazer uma boa pesquisa

Quadro 3: relato de lenda e curiosidades sobre mitologia

Quadro 4: acadêmico e dramatização de causos

Quadro 5: notícia

Quadro 6: texto de guia de viagem

Quadro 7: crônica

- Um último grupo se encarregará dos anúncios que serão veiculados entre alguns dos quadros. Para isso, esse grupo vai adaptar para a linguagem oral desse veículo, o rádio, dois ou três dos anúncios criados nesta unidade.
- Junto com os demais grupos e o professor, definam:
 - quem será o locutor do programa (encarregado de apresentar e encerrar o programa e de fazer a ligação entre um quadro e outro);
 - o nome do programa;
 - o nome de cada quadro;
 - a ordem de apresentação dos quadros;
 - a duração do programa.

- Voltem, então, a trabalhar em grupo na produção do quadro de vocês.
- Retornem as produções do grupo relativas ao(s) gênero(s) do quadro e selecionem uma delas.
- Como o rádio só dispõe de recursos sonoros, alguns grupos terão de fazer adaptações em suas produções. Por exemplo, o grupo da dramatização de conto contará apenas com a voz e com efeitos sonoros; o grupo do texto de guia de viagem não poderá recorrer a imagens, então será necessário acrescentar ou detalhar descrições.
- Todos os grupos poderão recorrer a recursos como música de fundo e outros efeitos sonoros.

A apresentação

- Decidem com o professor onde, quando e como será feita a apresentação.
 - Será possível utilizar sistema de som e transmitir, ao vivo, o programa de rádio a toda a escola?
 - Vocês poderão gravar o programa e apresentá-lo a outras turmas ou aos pais, em um dia previamente agendado?
 - A apresentação vai ser apenas para os colegas da classe?
 - A apresentação será com audioteto e ao vivo, como nos rádios de antigamente?
- Ensaie várias vezes, testem a aparelhagem. Se possível, registrem em áudio os ensaios, para se familiarizarem com os aparelhos sonoros e corrigir as falhas.

Avaliação

- Os grupos serão avaliados levando-se em conta:
 - envolvimento e dedicação ao projeto;
 - cumprimento dos prazos estabelecidos;
 - adequação do resultado à proposta;
 - adequação das apresentações às características do veículo;
 - grau de respeito e colaboração entre as equipes.

